



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

ADILSON NOBRE DO NASCIMENTO

**INVERTENDO A AULA DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM
PROPOSTAS DE ENSINO HÍBRIDO UTILIZANDO O *GOOGLE* SALA DE
AULA PARA TURMAS DO ENSINO MÉDIO**

SÃO CRISTÓVÃO
2020

ADILSON NOBRE DO NASCIMENTO

**INVERTENDO A AULA DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM
PROPOSTAS DE ENSINO HÍBRIDO UTILIZANDO O GOOGLE SALA DE
AULA PARA TURMAS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Sergipe, para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História.

**Orientador: Prof. Dr. Dilton Cândido Santos
Maynard**

SÃO CRISTÓVÃO
2020

ADILSON NOBRE DO NASCIMENTO

INVERTENDO A AULA DE HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM PROPOSTAS DE ENSINO HÍBRIDO UTILIZANDO O GOOGLE SALA DE AULA PARA TURMAS DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresenta ao Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe.

Aprovado em_____.

BANCA EXAMINADORA

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard (Orientador/PROFHISTÓRIA-UFS)

Prof.^a Dra. Andreza Santos Cruz Maynard (PROFHISTÓRIA-UFS)

Prof. Dr. Lucas Victor Silva (Avaliador Externo -UFRPE)

SÃO CRISTÓVÃO
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244i Nascimento, Adilson Nobre do
Invertendo a aula de história: sequências didáticas com propostas de ensino híbrido utilizando o Google sala de aula para turmas do ensino médio / Adilson Nobre do Nascimento; orientador Dilton Cândido Santos Maynard. – São Cristóvão, SE, 2020.
105 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino híbrido. 3. Google Apps. I. Maynard, Dilton Cândido Santos, orient. II. Título.

CDU 94:37.016

Aos meus pais, com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais, Abílio e Marleide, que sempre foram meus grandes incentivadores, por acreditarem que só por meio dos estudos eu poderia ter um futuro digno.

À minha esposa Magdala, por compreender as ausências constantes em razão das obrigações que o mestrado impõe.

Ao meu filho Micael, por ter que trocar as partidas de futebol no vídeogame, nos fins de semana, por horas na frente do computador escrevendo essa dissertação.

Aos colegas de escola, os professores Gilberto Jacó e Alan Vinicius, até então gestores, que foram cruciais ao viabilizar meu horário de trabalho na escola no momento em que a secretaria de educação havia me negado a licença, possibilitando assim que eu pudesse cursar esse mestrado.

Aos professores do ProfHistória, com os quais tive o privilégio de aprender muito durante esse percurso.

Aos colegas da turma ProfHistória UFS 2018, pelo companheirismo e, sobretudo, pelo clima descontraído que sempre mantivemos durante as aulas e as melhores resenhas nos intervalos para o café.

Ao amigo de longa data, Moisés, que tive a satisfação de reencontrar no ProfHistória e compartilhar as longas viagens a São Cristóvão.

Ao professor Itamar Freitas, que, mesmo não sendo meu orientador, sempre se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário, sendo uma referência intelectual e humana para todos nós.

Às professoras Andreza Maynard e Clotildes Farias, pelas contribuições dadas durante a banca de qualificação.

Ao professor Dilton Maynard, por ter aceitado o desafio de ser meu orientador.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de pesquisa.

Por fim, aos estudantes que participaram de todas as etapas deste estudo.

*Toda aprendizagem em todos os tempos é mediada
pelas tecnologias disponíveis (KENSKI, 2003, p. 3).*

RESUMO

Tendo em vista atender um dos propósitos do Mestrado Profissional em Ensino de História, que é a construção de um material didático que estabeleça o diálogo entre a sala de aula e o campo de pesquisa do Ensino de História, essa pesquisa discorre sobre o uso das metodologias de ensino híbrido e da sala de aula invertida na história escolar no âmbito do ensino médio, tendo, no Google Sala de Aula, um instrumento de mediação pedagógica. Para tanto, é necessário refletir sobre a aplicabilidade dessa metodologia no ensino de História, analisar o uso da sala de aula invertida no ensino de História, verificando as potencialidades educativas do Google Sala de aula para o ensino de História, e, por fim, construir um manual didático e analisar sua aplicação em sala de aula. Realiza-se, então, uma pesquisa-ação, onde as sequências didáticas, contidas no manual didático, são aplicadas nas turmas em que o professor-pesquisador leciona. Diante disso, como produto final desta dissertação, o manual didático foi reformulado a partir das observações realizadas na sua aplicação e ficará disponível como suporte pedagógico para professores de História da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Ensino Híbrido. *Google* Sala de Aula. Sequência Didática.

ABSTRACT

In order to serve one of the purposes of the professional master's degree in History teaching, which is the construction of didactic material that establishes the dialogue between the classroom and the research field of History teaching, this research discusses the use of methodologies of hybrid teaching and of the classroom inverted in the school History in the scope of the high school having in Google Classroom an instrument of pedagogical mediation. Therefore, it is necessary to reflect on the applicability of this methodology in the teaching of History. Analyze the use of the inverted classroom in the teaching of History, checking the educational potential of Google Classroom for the teaching of History and finally build a textbook and analyze its application in the classroom. Then, an action research is carried out where the didactic sequences contained in the didactic manual are applied in the classes in which the teacher-researcher teaches. Therefore, as a final product of this dissertation, the didactic manual was reformulated from the observations do in its application and will be available as pedagogical support for History teachers of basic education.

KEY WORDS: HistoryTeaching. Blendedlearning. Google Classroom. followingteaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 EXEMPLO DE GRÁFICO	63
FIGURA 2 UM MODELO PARA MAPEAMENTO CONCEITUAL	64
FIGURA 3 TAREFA NO GOOGLE SALA DE AULA	65
FIGURA 4 MARCELO FONSECA / ESTADÃO CONTEÚDO - INTERVENÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA NA PRAIA DE COPACABANA NO RIO DE JANEIRO PARA PROTESTAR CONTRA O PRECONCEITO RACIAL NO ESPORTE.....	78
FIGURA 5 MARCELO FONSECA / ESTADÃO CONTEÚDO - INTERVENÇÃO ARTÍSTICA REALIZADA NA PRAIA DE COPACABANA NO RIO DE JANEIRO PARA PROTESTAR CONTRA O PRECONCEITO RACIAL NO ESPORTE.....	79
FIGURA 6 FONTE 02. "ELE É O CULPADO PELA GUERRA" (1932): O PÔSTER QUE CULPA OS JUDEUS PELA GUERRA É DE 1932, QUANDO OS NAZISTAS ESTAVAM EM ASCENSÃO E ERAM O SEGUNDO MAIOR PARTIDO NO PARLAMENTO ALEMÃO.....	79
FIGURA 7 FONTE 03. CARTAZ NAZISTA: “FASES DE CRESCIMENTO DE MEMBROS DA RAÇA NÓRDICA” (1933).....	80
FIGURA 8 FONTE 04. CARTAZ DE PROPAGANDA NAZISTA ADVERTE OS ALEMÃES SOBRE OS PERIGOS DOS "SUBUMANOS" DO LESTE EUROPEU. ALEMANHA (DATA INCERTA).	81
FIGURA 9 FONTE 05. CARTAZ NAZISTA MOSTRANDO OS JUDEUS COMO MONSTROS CONSPIRADORES	81
FIGURA 10 FONTE 06. CARTAZ DATADO DE SETEMBRO DE 1930 - ELEIÇÕES DO PARLAMENTO. RESUME A IDEOLOGIA NAZISTA NA IMAGEM: A ESPADA NAZISTA CRAVADA SOBRE A ESTRELA DE DAVI, NA CABEÇA DA COBRA. ALGUMAS DAS PALAVRAS EM VERMELHO, COMO SANGUE JORRANDO DO RÉPTIL SÃO: USURA, VERSAILLES (TRIBUNAL QUE JULGOU E CONDENOU A ALEMANHA APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL), INFLAÇÃO, BOLCHEVISMO, BARMAT, KUTISKER, SKLAREK (ÚLTIMOS TRÊS JUDEUS ENVOLVIDOS EM GRANDE ESCÂNDALO FINANCEIRO), PROSTITUIÇÃO, TERROR ETC.	82
FIGURA 11 FONTE 07. DOCUMENTÁRIO SOBREVIVENTES DO HOLOCAUSTO, QUE TRAZ UMA SÉRIE DE REPORTAGENS PRODUZIDAS PELO JORNAL DA RECORD.	84
FIGURA 12 NÚMERO DE ALUNOS QUE ENTREGARAM VIA GOOGLE SALA DE AULA A ATIVIDADE SOLICITADA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “A TINTA DA MESMA COR: DISCUTINDO O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL”.	89
FIGURA 13 FIGURA NÚMERO DE ALUNOS QUE ENTREGARAM VIA GOOGLE SALA DE AULA A ATIVIDADE SOLICITADA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “PROPAGANDA NAZISTA ANTISSEMITA: A DISSEMINAÇÃO DA INTOLERÂNCIA”.....	90

FIGURA 14 TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO “A”, TURMA DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.	91
FIGURA 15 TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO “A”, TURMA DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.	92
FIGURA 16	92
FIGURA 17 - TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO “C”, TURMA DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	94
FIGURA 18 -QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO ALUNO “A”, TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	95
FIGURA 19 RESPOSTAS DO ALUNO POSTADA NO GOOGLE SALA DE AULA	97
FIGURA 20 CONTINUAÇÃO.....	98
FIGURA 21 QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO ALUNO “B” TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	98
FIGURA 23 CONTINUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	99
FIGURA 22 QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO ALUNO “C”, TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	99
FIGURA 24 - RESPOSTAS DO ALUNO POSTADA NO GOOGLE SALA DE AULA	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I APRENDIZAGEM E HISTÓRIA CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR.	19
1.2 A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem	22
1.3 História, ciência e disciplina escolar.	25
1.4 História, disciplina escolar.....	28
CAPÍTULO II – ENSINO HÍBRIDO E O <i>GOOGLE</i> SALA DE AULA: DEFINIÇÕES E REVISÃO DE LITERATURA.	34
2.1 Metodologias ativas no ensino de história: ensino híbrido e sala de aula invertida .	34
2.1.1 Ensino Híbrido	36
2.1.2 Sala de Aula Invertida	39
2.2. O AVA <i>Google</i> Sala de Aula	41
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO UM MANUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	47
3.1 Metodologia da pesquisa.....	47
3.2 Sequências didáticas, conteúdos substantivos e habilidades.	48
3.3 Construindo um manual de formação continuada.....	53
3.2.1 Sequência didática 01: A Tinta Acima da Cor: Discutindo o preconceito racial no Brasil.....	57
3.2.2 Sequência didática 02: Propaganda antissemita e Holocausto: A disseminação da intolerância.	67
3.2.3 Considerações sobre o manual didático	85
Referências do manual didático.....	86
3.3 Análise das atividades desenvolvidas	87
3.3.1 Condições de aplicabilidade.....	87
3.3.1 Participação dos alunos	88
3.3.3 Analisando o processo de ensino-aprendizagem	90
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto desta pesquisa está diretamente relacionada com a trajetória profissional e acadêmica do pesquisador, que, desde que ingressou no magistério, traz consigo a inquietação de buscar métodos que lhe permitam ir além do que o modelo tradicional de ensino permitia. A experiência adquirida por meio de cursos realizados na modalidade de ensino a distância possibilitou o contato com uma nova perspectiva de encarar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse formato exigia do estudante uma autonomia maior que no ensino presencial, além do contato, quase que constante, com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

A peculiaridade presente na formação acadêmica contribuiu para uma ressignificação da prática do professor de História, ao perceber o quanto era importante a utilização de metodologias que visem a promover uma postura mais ativa dos alunos e a vislumbrar, no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), instrumentos que seriam potenciais mediadores da aprendizagem.

Discussões acadêmicas têm apontado para a dificuldade com a qual os professores têm se deparado no processo de ensino e aprendizagem de História, para promover um ensino que consiga gerar no adolescente o interesse em apreender o conhecimento ofertado por esta disciplina. O pouco interesse e a consequente desvalorização desta disciplina escolar, por parte dos estudantes dos ensinos fundamental e médio, têm sido desafios para os professores que, revestidos de sua formação acadêmica na licenciatura em História, vão para a sala de aula da Educação Básica com a missão de lecioná-la.

Ao pensar em um ensino de História que represente uma mudança de paradigmas, rompendo assim com a mera transmissão de conteúdos, e que promova uma nova dinâmica no processo de ensino e aprendizagem, surge a proposição do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), enquanto ferramenta metodológica, que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Essas novas tecnologias, sobretudo a internet e os *smartphones*, estão alterando profundamente a maneira como se vive na contemporaneidade.

Nota-se que tem sido recorrente a resolução de problemas do cotidiano sem que, necessariamente, haja presença física dos envolvidos, bastando apenas uma conexão à

rede mundial por meio de *smartphone*, ou seja, a tecnologia a favor da humanidade. Ferramentas como o e-mail, as redes sociais associadas à expansão dos aparelhos celulares, em especial os *smartphones*, em conjunto com uma série de recursos multimídia atualmente disponíveis, fomentaram a construção de uma sociedade em rede, estabelecendo, assim, o que se convencionou chamar de uma teia global, por meio da qual as relações sociais se tornaram mais intensas, com a sensação de que as pessoas de todo o mundo foram aproximadas e que o tempo foi acelerado.

Todavia, no que se refere à educação, ainda se percebe certa resistência às mudanças, buscando sempre explicações que justifiquem como elas são inviáveis, ou até, em outros casos, são inseridas as inovações tecnológicas, mas sem que estas resultem mudanças procedimentais significativas.

De acordo com Christensen¹, o ensino híbrido corresponde a um programa de educação formal pelo qual os alunos têm a possibilidade de, em determinado momento, aprender por meio do ensino online e, em outro instante, de modo presencial, em uma sala de aula convencional, misturando assim elementos característicos da educação a distância com aspectos inerentes ao ensino presencial.

Esse modelo oportuniza modificar o trabalho desenvolvido em sala de aula, ao ponto que, por meio da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação, busca trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, e, no instante seguinte, confere autonomia para que ele construa conhecimento de modo a escolher o caminho que melhor se adéque ao seu próprio ritmo, rompendo com a concepção de que todos conseguem aprender ao mesmo tempo e de modo homogêneo.

Nesse sentido, o ensino híbrido possibilita encontrar um ponto de equilíbrio entre a organização convencional da sala de aula e as inovações tecnológicas, que são cada vez mais presentes no cotidiano da escola e da própria sociedade contemporânea, permitindo, assim, unir o que há de melhor nos dois mundos (ensino presencial X ensino *online*), dando, ao professor de história, a condição para que possa repensar sua prática no que tange à tríade professor/aluno/conteúdo.

¹ CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. San Mateo: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-leardning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 29 Mar. 2020.

Ao buscar referenciais que fundamentem esta pesquisa, procurou-se encontrar trabalhos voltados para o ensino de História, que investigaram o Ensino Híbrido, enquanto proposta metodológica.

Nesse sentido, no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, estão disponíveis duas dissertações voltadas para essa temática, sendo uma delas oriunda da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), e a outra na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro. É justamente a análise de tais trabalhos que será apresentada na sequência, buscando compreender a relação que mantém com o produto que se pretende construir como resultado desta pesquisa.

Em pesquisa voltada para o ensino de História, Jorge E. P. Silva desenvolveu sua dissertação, como trabalho Final do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), com o título: “Ensino Híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio”. Essa pesquisa apresenta uma proposta de Ensino Híbrido para a disciplina de História em turmas de ensino médio, utilizando, como suporte, a plataforma EDMODO, que, tal qual o Google Sala de Aula, caracteriza-se por ser um ambiente virtual de aprendizagem *e-learning*; e busca responder a seguinte questão: “A implementação de atividades baseadas no Ensino Híbrido contribui para a qualificação do ensino-aprendizagem de História no Ensino Médio”?

Foram aplicadas, nas turmas pesquisadas, sequências de planos de aula dentro da perspectiva do Ensino Híbrido, planos estes que foram apresentados como produto da supracitada dissertação. Segundo Silva, foi possível verificar que o ensino híbrido potencializou a aprendizagem, com o adendo de que se faz necessário um amplo planejamento por parte do professor, e este deve estar acompanhado das condições técnicas oferecidas pela escola, bem como a participação efetiva dos alunos.

Silva destaca ainda que, apesar da pesquisa ter demonstrado resultados satisfatórios, existem desafios a serem superados para a efetivação de uma proposta como essa em uma escola de ensino médio, tais como a falta de conexão entre os professores que compõem o quadro da escola, fazendo com que as experiências ocorressem de forma isolada, por parte do docente, sem que houvesse um projeto coletivo em que todos os atores da escola pudessem, efetivamente, fazer parte dele.

Outra dificuldade citada pelo autor consiste no fato de que muitos estudantes não conseguem vislumbrar, nos recursos *online*, instrumentos que potencializem a sua aprendizagem, uma vez que veem na internet apenas um espaço voltado para o entretenimento e interação social, não conseguindo, por vezes, estabelecer conexão disso com um processo educativo.

Ainda no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, encontra-se o trabalho “Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades”, sob a autoria de Eric Freitas Rodrigues, e apresentada junto à Universidade Federal Fluminense. O referido trabalho buscou explorar os impactos que a inserção, cada vez mais frequente, da tecnologia na educação tem provocado, sobretudo por meios das metodologias ativas de aprendizagem, que têm feito uso dos recursos midiáticos para modificar o processo de ensino e aprendizagem. O autor analisa um modelo específico de metodologia ativa, que é o método de Ensino Híbrido, buscando apresentar sua trajetória, bem como as possibilidades de aplicação no cotidiano escolar.

A plataforma *online* escolhida como suporte para o Ensino Híbrido foi a *Office Mix*, justificada pela economia de tempo e esforço, justamente por ser uma ferramenta que combina diversas funcionalidades para gerar conteúdo com mais possibilidades de aplicação. O produto apresentado está composto de um planejamento de aula detalhado, com a sequência que cada aluno deverá percorrer ao longo do estudo, acompanhado dos recursos que serão utilizados como suporte para a realização das atividades programadas.

Rodrigues destaca que a parte expositiva da aula foi reduzida e fica restrita aos quinze minutos finais de cada aula, enquanto exercícios e vídeos feitos pelo próprio professor e adicionados um canal no *YouTube* começaram a ganhar espaço. É importante destacar que a circunstância da imprescindibilidade de investigar a eficiência do Ensino Híbrido na disciplina de História faz parte dos objetivos centrais desta pesquisa, que tem a pretensão de construir e aplicar séries de sequências didáticas, que terão, nessa metodologia, a sua base de atuação pedagógica, por isso, as pesquisas mencionadas acima são de grande relevância para conhecer os caminhos já trilhados nesse sentido.

No que se refere aos trabalhos que buscaram investigar o Ensino Híbrido como uma possibilidade metodológica para o ensino de História, tendo em vista os aspectos

observados, considera-se que tais pesquisas estabelecem conexão direta com a proposição de produto desta pesquisa, uma vez que, além de serem oriundas do banco de teses do PROFHISTÓRIA e trazerem o Ensino Híbrido como objeto de pesquisa, ofertaram, como produto final, séries de planejamentos para que tal modelo pedagógico seja aplicado no ensino de História, semelhante ao que se pretende ao final desta pesquisa, ao se propor a construção de uma série de sequências didáticas.

Ademais, a partir dos trabalhos mencionados anteriormente, conclui-se que os estudos iniciais acerca dessas temáticas têm demonstrado resultados satisfatórios, deixando aberto o caminho para que novas pesquisas confirmem ou refutem essa tendência.

Levando em consideração a característica estrutural dos Mestrados Profissionais, o Trabalho de Conclusão Final do Curso² (TCFC) deve procurar contribuir para a produção, apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, com foco na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a resolução de situações e problemas concretos.

Em virtude disso, foi criado um manual didático (composto, entre outros elementos, pelas sequências didáticas supracitadas) para servir ao professor como um norte no que diz respeito ao ensino de História sob este ponto de vista. Tal produto é dotado de aspectos teóricos, mas, sobretudo, traz práticas detalhadas para que o(a) colega, profissional de educação, tenha em que amparar-se na busca pela melhoria de sua prática pedagógica.

Portanto, no intuito de desenvolver uma proposta de ensino híbrido em História, e atender à problemática da pesquisa, elegeu-se o seguinte objetivo geral: Refletir sobre o uso das metodologias do ensino híbrido e da sala de aula invertida na história escolar no âmbito do ensino médio. Como objetivos específicos, optou-se por: 1. Ponderar sobre o uso do ensino híbrido no ensino de História; 2. Avaliar o uso da sala de aula invertida no ensino de História; 3. Identificar as potencialidades educativas do Google Sala de Aula para o ensino de História; 4. Construir um manual didático composto de

²O produto no âmbito do mestrado profissional. Disponível em <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/formato-do-curso/2-uncategorised/37-o-produto-final-no-ambito-do-mestrado-profissional> Acesso em: 20 Maio 2020.

sequências didáticas compatíveis ao ensino de História; 5. Analisar o material didático proposto a partir da reflexão de sua aplicação em sala de aula.

A elaboração das Sequências Didáticas que compõem o manual didático, enquanto instrumentos pedagógicos, estruturadas e relacionadas ao modelo de ensino híbrido, no qual o aluno assume um papel central no processo de aprendizagem, sendo este um sujeito ativo na construção do conhecimento, como defende Jean Piaget³, para quem o desenvolvimento acontece por meio da relação que o aluno estabelece com o meio no qual está inserido e a construção do conhecimento; é resultante da ação que o sujeito exerce sobre o objeto.

Deste modo, para que o desenvolvimento dos alunos seja estimulado, faz-se necessário levar em consideração a individualidade do aluno, onde o professor, colocando-se na condição de orientador, deve propor atividades que possibilitem ao aluno a descoberta dos caminhos que lhes permita construir o conhecimento acerca do que está sendo estudado. Nesse prisma, é importante destacar que Piaget não estabeleceu métodos de ensino, e sim uma teoria de conhecimento, contudo, esta pesquisa compreende que uma proposta de metodologia ativa, como é o caso do ensino híbrido e da sala de aula invertida, corrobora com a concepção piagetiana do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Objetivando a construção de um quadro teórico que trate da ideia de aprendizagem, buscou-se a compreensão da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel (1963, apud MOREIRA⁴ e MASINI, 1982) para quem a aprendizagem só é válida para uma criança, quando ela consegue ampliar e reconfigurar aquilo que ela recebe. Partindo desse pressuposto, ele considera duas coisas absolutamente importantes na sua teoria da aprendizagem significativa, que são a ampliação e a reconfiguração da aprendizagem, que significa considerar aquilo que a criança conhece previamente, que o autor vai denominar como âncoras, e ampliar com as informações que o professor, que os livros ou que o contexto social pode fornecer.

As sequências didáticas estão ainda pautadas numa proposta de ensino híbrido, que é uma metodologia ativa, e que, portanto, exige do professor uma postura de

³PIAGET, Jean. **Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

⁴ MOREIRA, M. A; e MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

mediação pedagógica. Nesse sentido, é possível trazer Vygotsky⁵ à discussão, uma vez que o mesmo compreende o professor como sendo um personagem fundamental na construção do saber, por significar um elo mediador entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente.

O ensino de História deve servir para que as crianças e adolescentes possam, a partir do conhecimento histórico aprendido, tomar posição no tocante a situações práticas da vida, como, por exemplo, a capacidade de perspectivar situações vindouras ou assumir posições diante dos dilemas do cotidiano.

Na perspectiva de uma história significativa, surge esta pesquisa, que foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa, e foi realizada em turmas dos 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram a observação e as respostas dadas às atividades propostas nas sequências didáticas.

Por tratar-se de uma pesquisa desenvolvida com as turmas em que o pesquisador leciona, optou-se pela pesquisa-ação, enquanto procedimento metodológico. Nesse cenário, foram desenvolvidas estratégias por meio das sequências didáticas, e estas foram aplicadas e avaliadas para que, assim, fosse possível reformular o planejamento inicial a partir das observações do desempenho dos alunos durante a execução das atividades programadas.

Os capítulos deste trabalho foram organizados com vistas a analisar inicialmente as bases que nortearão a construção das sequências didáticas (capítulo 1), constituindo, dessa forma, o quadro teórico que fundamenta a pesquisa. Nesse sentido, o capítulo apresenta, inicialmente, uma discussão acerca da aprendizagem significativa em Ausubel, para, na sequência, discorrer sobre a relação existente entre desenvolvimento humano e aprendizagem, a partir das concepções de autores como Piaget e Vygotsky. Ao final do capítulo, busca-se conceituar a História enquanto ciência e disciplina escolar.

No capítulo 2, discute-se o que é ensino híbrido e sala de aula invertida, e o que diz a literatura acerca de ambos. Os conceitos de Ensino Híbrido e de Sala de Aula Invertida são discutidos, com fundamentação em alguns autores que escreveram a respeito, a exemplo de Lilian Bacich, Bergmann e Christensen (2013). O *Google Sala*

⁵VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

de Aula é apresentado enquanto ambiente virtual de aprendizagem e, nesse cerne, é realizada uma discussão sobre as metodologias ativas.

Por fim, é apresentado o produto final do trabalho, através do manual didático, contendo sequências didáticas que foram planejadas e desenvolvidas com as turmas dos 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular (capítulo 3). O manual didático em questão conta com duas sequências didáticas planejadas e desenvolvidas dentro da perspectiva abordada por essa pesquisa. A 1ª sequência didática intitulada “A tinta acima da cor: Discutindo o preconceito racial no Brasil”, e a 2ª, “Propaganda antissemita e holocausto: A disseminação da intolerância”.

CAPÍTULO I APRENDIZAGEM E HISTÓRIA CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR.

A aprendizagem, ao longo do tempo, tem seu conceito relacionado ao potencial humano de aquisição de conhecimento, de modo a atribuir sentidos e modificar as informações preexistentes em novos modos de pensar, comunicar-se e, até mesmo, de viver. Nesse sentido, Lima⁶ apresenta o seguinte conceito para a aprendizagem:

Termo utilizado, de forma geral, para se referir aos processos de transformação do comportamento e capacidades humanas, que ampliam suas possibilidades de atuação e produção. Fenômeno, que comporta múltiplos aspectos, ligado diretamente ao ato de conhecer e à relação do sujeito com o objeto/problema/situação a ser conhecido, de acordo com determinadas condições externas, situadas historicamente (LIMA, 2019, p.24).

Aprendizagem é um tema que vem sendo pesquisado por teóricos de variadas áreas de atuação, tendo sido objeto de estudo em diferentes perspectivas teóricas. No que se refere à Pedagogia, as pesquisas realizadas pelo campo da psicologia do desenvolvimento ganham ênfase na tentativa de compreender como a construção do conhecimento ocorre.

Entre os teóricos que ganharam notabilidade por suas pesquisas acerca do cognitivismo, é possível referenciar nomes como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e David Paul Ausubel (1918-2008). Autores estes que são os escolhidos para fundamentar a ideia de aprendizagem desse trabalho.

1.1 Aprendizagem Significativa

De acordo com Moreira⁷, o conceito de aprendizagem significativa, cunhado por Ausubel⁸, refere-se ao processo de aprendizagem pelo qual o estudante consegue

⁶ LIMA, Marta Margarida de Andrade. **Aprendizagem**. Dicionário de ensino de História / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

⁷ MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e suas implicações em sala de aula**. Brasília: editora da Universidade de Brasília, 2006.

⁸ Foi o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), autor de “Psicologia Educacional: Uma visão cognitiva”, publicado em 1968, e com grande influência acadêmica, sobretudo por contribuir significativamente para o conceito de aprendizagem significativa.

conectar uma nova informação adquirida com algo que já tinha sido aprendido anteriormente, e, assim, ao receber essa nova aprendizagem, a mesma ganha um sentido para o indivíduo, gerando um sentimento de familiaridade entre o sujeito e o conhecimento aprendido.

Além do conceito de aprendizagem significativa, Ausubel também cunhou conceitualmente a aprendizagem mecânica, contudo, esses dois modos de aprender não são necessariamente opostos, uma vez que, em determinadas situações, a memorização se faz necessária, sem que, obrigatoriamente, precise estabelecer uma conexão com ideias preexistentes, porém, a aprendizagem não pode ser resumida a isso.

Desse modo, o autor evidencia que nem toda a aprendizagem é significativa, nem tudo que é aprendido pelo indivíduo possui um significado em torno do aprendido. Mediante isso, a aprendizagem mecânica é identificada como sendo resultante da condensação de informações, de maneira arbitrária, e que apresenta interação escassa ou inexistente com os subsunçores⁹ contidos na estrutura cognitiva.

Como exemplos de aprendizagem mecânica, quando se pensa na disciplina de História, podem ser citadas aquelas informações relacionadas à memorização, tais como fórmulas, capitais de países ou datas e fatos. É importante enfatizar que não se quer dizer, com isso, que tais informações não possuam função na cognição do indivíduo, mas reiterar que a maneira como elas são arbitrariamente trabalhadas no espaço da sala de aula, não gera uma aprendizagem dotada de significado para o sujeito.

Com referência aos conceitos acima mencionados, Aragão¹⁰ esclarece que a aprendizagem significativa é perdurável, ao passo que a mecânica é momentânea, podendo ser esquecida mais facilmente no decorrer do tempo, pelo fato de tratar-se de informações não ancoradas na estrutura cognitiva. Na aprendizagem significativa, a deslembração também pode acontecer, mas de um modo diferente, pois se conserva um conhecimento restante do qual a recuperação é realizável com certa brevidade temporal.

⁹São teses já estabelecidas na estrutura cognitiva do sujeito e que desempenham a função de ancoradouro para o novo conhecimento, conferindo significado para o indivíduo. MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e suas implicações em sala de aula**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília: 2006.

¹⁰ ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais**. 1976. 97 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253230>>. Acesso em 06 Maio 2020.

A partir da teoria de Ausubel, fundamenta-se, por exemplo, a construção dos mapas conceituais, pois, como a aprendizagem significativa resulta, imperiosamente, na incumbência de significados que agem sobre o comportamento do indivíduo, mapas conceituais¹¹, construídos, tanto por professores quanto por alunos, acabam por refletir esses significados. Conforme salienta Moreira¹², a utilização de mapas conceituais, enquanto recurso pedagógico, pode ocorrer em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação da aprendizagem.

No que se refere à Aprendizagem Significativa em História, existe certa concordância de que um ensino que priorize a memorização é algo desatualizado, uma vez que o trabalho do professor deve primar por métodos que estimulem o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitam analisar e refletir acerca dos conteúdos trabalhados nas aulas de esta disciplina.

Partindo desse pressuposto, o professor Fernando Seffner¹³ salienta que a Aprendizagem Significativa em História ocorre quando o ensino da disciplina está sendo útil para transformar, de alguma maneira, as percepções, isto é, pontos de vista que o sujeito possui sobre a realidade presente. O autor acrescenta ainda que, para que um ensino de história se configure como sendo uma proposta que vise ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, faz-se necessário que se pautem em atividades que tenham, como finalidade, desenvolver as competências e habilidades inerentes à formação do aluno. No que diz respeito a essas atividades, Seffner enfatiza que as mesmas precisam ser variadas, não se resumindo a um mero exercício de leitura e cópia.

Em síntese, a aprendizagem significativa fecha o seu quadro de referências, quando ela se caracteriza por uma aula que consiga realizar uma passagem de conteúdos realmente voltados para esta realidade eletrônica que se tem hoje, para esse mundo que

¹¹ Um mapa conceitual é um diagrama ou ferramenta gráfica que representa visualmente as relações entre conceitos e ideias. A maioria dos mapas conceituais descreve ideias, como caixas ou círculos (também chamados de nós), que são estruturados hierarquicamente e conectados com linhas ou setas (também chamados de arcos). Essas linhas são rotuladas com palavras e frases de ligação que ajudam a explicar as conexões entre os conceitos. Disponível em <https://www.lucidchart.com/pages/pt/o-que-e-um-mapa-conceitual>. Acesso em 01 Maio 2020.

¹² **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Instituto de Física – UFRGS, Porto Alegre: 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4866818-Mapas-conceituais-e-aprendizagem-significativa-1-concept-maps-and-meaningful-learning.html>. Acesso em: 20 Maio 2020.

¹³ SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens Significativas em História**; critérios de construção para atividades em sala de aula. In: Jogos e Ensino de História. Porto Alegre : Evangraf, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>. Acesso em 01 Maio 2020.

não se resume ao livro, mas é o mundo também da internet, para as partes que dizem respeito ao trabalho com competências e para a avaliação.

1.2 A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem

Vygotsky¹⁴ é um teórico que teve sua teoria influenciada pelo marxismo¹⁵. Ele contribuiu com o pensamento educacional, como, por exemplo, a psicologia sócio-histórica. Isso significa que o ser humano não nasce com uma essência universal, algo que já viria pronto, só esperando para desenvolver-se; pelo contrário, segundo tal concepção, o indivíduo é como um ser ativo e social, construído ao longo de sua vida, por meio da relação com outros indivíduos e com o meio que o cerca.

Assim, não é possível separar o âmbito psicológico do mundo material e social, pois o pensamento vai ter a forma que a cultura faz ter. É do contato com a cultura já constituída que se dá o desenvolvimento. É do contato com a cultura já constituída que se dá o desenvolvimento, ou seja, a existência é, primeiramente, exterior e social, para, depois, ser internalizada como pensamento. Por exemplo, os objetos pelos quais os sujeitos se apropriam carregam consigo as aptidões já desenvolvidas pelas gerações anteriores para os usos e significados.

É, portanto, no processo de apropriação do mundo externo, por meio das relações sociais, que se desenvolve o mundo interno da individualidade, mas o processo é bilateral, ou seja, conforme a pessoa atua no mundo e se relaciona com os outros, esse mundo social também vai construindo uma relação de troca e transformação mútua. Por isso, Vygotsky é considerado um autor interacionista.

Vygotsky viu o desenvolvimento baseado em dois processos distintos, porém complementares, a maturação e o aprendizado. O processo de maturação é o que cria certas capacidades que vão tornar possível a aprendizagem. Para isso, a linguagem

¹⁴ VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, 3a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

¹⁵O marxismo, termo que designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx, levando a se distinguir, por vezes, entre o marxismo (relativo a esses desenvolvimentos) e o pensamento marxiano (do próprio Marx). A obra de Marx estende-se em múltiplas direções, incluindo não só a filosofia, como a economia, a ciência política, a história etc. Disponível em http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 01 Maio 2020.

falada ou pensada tem um papel de destaque que se desenvolve em uma sequência. Primeiro vem a função indicativa, correspondente ao pensamento sincrético; depois a função significativa, ou seja, o pensamento por complexos; e, por fim, a função formal, que envolve a criação de conceitos simbólicos. O papel da escola seria ajudar a desenvolver o pensamento formal, porém, para educar um indivíduo, deve-se levar em conta que nem todos aprendem da mesma forma.

O nível de desenvolvimento real de uma pessoa se refere à capacidade de resolver problemas por meio de funções já amadurecidas na comparação com o nível de desenvolvimento potencial, que é a capacidade de resolução de problemas sob a orientação ou em conjunto com alguém com maior capacidade. É justamente nesse aspecto que os esforços do professor devem ser direcionados. A intervenção pedagógica para Vygotsky é muito importante para orientar o desenvolvimento, sendo, a escola, o lugar principal onde se dá a orientação do sujeito. Todavia, não é o único local, como se pode observar na perspectiva de Jean Piaget.

O autor se concentrou no estudo do desenvolvimento cognitivo, e não propriamente no processo de aprendizagem. Ele se interessou em analisar como surge e evolui o conhecimento, talvez influenciado por sua formação inicial no campo da biologia, uma vez que considerava impossível separar o crescimento orgânico do desenvolvimento. Piaget¹⁶ estabeleceu a divisão em estágios cognitivos pelos quais todos os seres humanos passam, e que evoluem de forma sequenciada.

Apesar da separação do desenvolvimento cognitivo em fases, Piaget¹⁷ salienta que a indicação das idades para cada uma das fases serve apenas como um parâmetro, pois o desenvolvimento nem sempre ocorre no mesmo ritmo, podendo variar de criança para criança. Por isso que uma criança não pode solucionar problemas para os quais ela ainda não desenvolveu a estrutura cognitiva necessária, já que, além da maturação neurofisiológica e do crescimento orgânico do corpo, as cargas genéticas hereditárias também são fatores que influenciam nesse processo e que determina o potencial do indivíduo e o meio, ou seja, as diferentes influências e estímulos que agem sobre a criança.

¹⁶PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

¹⁷PIAGET, Jean. **Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Piaget concluiu que a aprendizagem começa no desequilíbrio entre o sujeito e o novo objeto, desenvolvendo a compreensão de que as pessoas têm necessidade de aprender para poderem manter-se em equilíbrio, significando dizer que os indivíduos se sentem melhor quando entendem o contexto no qual estão inseridos.

Para compreender isso, três conceitos são fundamentais: a assimilação, que é a incorporação do novo às ideias já existentes; a acomodação, que é a modificação dos esquemas anteriormente estabelecidos para lidar com essa nova informação; e, por fim, a equilíbrio¹⁸ promovida na relação entre os dois processos anteriores, numa constante adaptação às imposições do ambiente, isso porque a atividade é provocada pela necessidade.

Piaget foi um dos defensores da Pedagogia da Escola Ativa¹⁹, segundo a qual cada pessoa constrói ativamente o conhecimento, ou seja, o aluno não é visto apenas como um sujeito passivo, pronto para receber o conhecimento, e a interação com outras pessoas é bastante significativa, não que ensinem verdades já estabelecidas, mas para facilitar o processo por meio de atividades adequadas e considerando o estágio em que o aluno se encontra por meio da observação. Dessa forma, o aluno consegue fazer suas próprias tentativas, elaborando um pensamento próprio e sendo, ele mesmo, sujeito ativo e fundamental para o seu próprio processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, para Piaget, a educação deve ser orientada para a autonomia do aluno, posição esta que se encaixa perfeitamente com a proposta que fundamenta esse trabalho, uma vez que, quando se fala em uma proposta de metodologia ativa, busca-se justamente colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, de modo que o protagonismo seja assumido por ele, rompendo com os modelos instrucionais tradicionais, pautados na mera transmissão de informações que tinha no aluno um receptor passivo do conhecimento.

¹⁸Segundo PIAGET (1975, p.14), a teoria da equilíbrio, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autorregulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente. PIAGET, Jean. **A equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

¹⁹“Em escolas equipadas com laboratórios, lojas e jardins, que livremente introduzem dramatizações, jogos e desporto, existem oportunidades para reproduzir situações da vida, e para adquirir e aplicar informação e ideias num progressivo impulso de experiências continuadas. As ideias não são segregadas, não formam ilhas isoladas. Animam e enriquecem o decurso normal da vida. Informação é vitalizada por sua função; pelo lugar que ocupa na linha de ação”. DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Tendo em vista os aspectos observados, Vygotsky apresenta um ponto de vista mais singular do desenvolvimento, e que isso ocorre a partir das relações sociais, valorizando o papel da mediação no processo de aprendizagem do sujeito, e, assim, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Piaget, por sua vez, compreende o processo pelo qual a aprendizagem é construída como sendo algo que ocorre internamente no indivíduo, e é influenciado pelo nível de desenvolvimento da cognição do sujeito. Desse modo, a aprendizagem acontece a partir do momento em que ocorre a incorporação de um novo elemento, e este acaba por reajustar a estrutura cognitiva do indivíduo. Sendo assim, para Piaget²⁰, o conhecimento é construído por meio das invenções e descobertas realizadas pelo sujeito.

1.3 História, ciência e disciplina escolar.

Nesta seção, objetiva-se o estabelecimento, por meio de pontos de vista distintos, de variados pensadores da História, de qual ideia de ciência da História e de disciplina escolar História, pretende-se utilizar como pressuposto teórico na fundamentação da pesquisa, com o propósito de refletir acerca dos caminhos possíveis de serem trilhados no processo de ensino e aprendizagem de História.

Quando se refere à História, enquanto ciência, ou à produção historiográfica que, por excelência, é como a escrita da história é definida, está tratando-se do conhecimento histórico acadêmico. Desse modo, a universidade se constitui como sendo o lugar onde esse conhecimento é enunciado.

Ao reproduzir a clássica pergunta “O que é História?”, encontra-se, em Marc Bloch (1886-1944), notório representante da Escola dos Annales²¹, uma resposta que se inicia a partir de uma discordância da definição de “ciência do passado”, por vezes

²⁰PIAGET, Jean. **Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

²¹É um movimento historiográfico que se constitui em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as "mentalidades". Disponível em https://www.conhecimentogeral.inf.br/escola_dos_annales Acesso em 02 Maio 2020.

atribuída à História, e Bloch²² justificava essa divergência, afirmando que era inconcebível a ideia de que o passado pudesse ser objeto de uma ciência.

Para o autor, os objetos de estudo da ciência histórica são, essencialmente, os homens, ou, melhor dizendo, “[...] a História é a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.55). A partir dessa definição, Bloch tinha a intenção de destacar duas características que eram inerentes à História, ciência. A primeira delas é que a História possui um caráter humano, apesar de, por vezes, seus estudos abrangerem aspectos que são próprios da natureza. Uma segunda característica consistia no fato de que a História não deveria limitar-se a compreender o passado a partir do próprio passado, como tradicionalmente era feito, mas deveria estudar o passado a partir do presente. Proposição esta que confirmava o caráter científico e, ao mesmo tempo, abstrato, que Bloch atribuía à ciência História.

Nessa mesma linha, Lucien Febvre²³ (1878-1956) afirmava que é o presente que explica o passado, e não o passado que explica o presente. Tradicionalmente, até o século XIX, o senso comum acreditava que o presente era produto do passado, ou seja, o presente era explicado pelo passado.

Para Michel de Certeau (1925-1986), a História, enquanto ciência, está submetida à conjuntura social da qual ela é parte integrante. Nesse sentido, a História não pode ser resultado de apenas desejos pessoais de quem a escreve, sem uma relação com o lugar social onde se está inserido.

A escrita da História necessita estar imbuída de importância para a sociedade, desta forma, existirá o reconhecimento dos pares, pela produção do saber. A análise de Certeau²⁴ possibilita estabelecer um paralelo com o papel do professor de História, uma vez que fatores como o conhecimento prévio, o histórico acadêmico e as experiências pessoais acabam por reverberar no seu trabalho pedagógico.

Conforme Jörn Rüsen²⁵, a História é um modo de percepção da realidade e também um modo de percepção de identidade, ou seja, a forma como se entende a

²²BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

²³ FEBVRE, L. [1933] De 1892 a 1933. *Examen de conscience d'une histoire et d'un historien*, em *Combats Pour L'histoire*, Colin, Paris, 1953, pp. 3-17 (trad. portuguesa: Presença, Lisboa, 1977).

²⁴CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica**. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

²⁵RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007, 188 p.

história acaba por formar sujeitos. Ela é parte da vida e, por isso, é importante reconhecer que todos são seres históricos e dotados de uma consciência histórica. Esta, por sua vez, é uma ferramenta essencial para compreender a realidade.

Para Rüsen, existe uma diferença entre a História e as outras ciências, e isso se dá, justamente, porque, ao mesmo tempo em que a História é uma ciência dotada de teorias e métodos próprios, ela também é uma expressão artística. Nessa perspectiva, o autor diz que seu caráter científico permite que a história colete, ache e investigue os fragmentos do passado; contudo, na hora de representar o resultado desses processos, faz isso de forma similar a uma obra de arte.

A esse respeito, Keith Jenkins²⁶ questiona a existência de uma história objetiva, deixando em aberto a indagação: “A história é arte ou ciência”? Segundo o autor, entretanto, a história sofre de uma fraqueza metodológica, uma vez que, ao historiador, não é ofertado, dado aos contextos naturais, o acesso ao fato histórico em sua totalidade, ficando assim submetido à sua narrativa.

No sentido contrário, Roger Chartier²⁷ afirma: “Mesmo que escreva em uma forma literária, o historiador não faz literatura [...]” (CHARTIER, 2002, p.98). O autor ressalta também que a História, mesmo ao abandonar a intenção de construir uma verdade universal, como pretendiam os metódicos positivistas; não pode deixar de lado o seu caráter científico. O desafio da História parecia ser o inverso do que ocorrera no passado. Dessa forma, a história enquanto ciência se encontrava forçada a reestruturar seus métodos e estabelecer as fronteiras com as outras ciências sociais.

Peter Burke²⁸, por sua vez, destaca a existência de uma oposição entre os historiadores, que consideram as estruturas como sendo mais importantes que os acontecimentos, a exemplo do historiador francês Fernand Braudel (1902-1985), e aqueles que continuam a acreditar que a função do historiador é contar uma história dos acontecimentos. De modo conciliador, Burke propõe uma relação dialética entre narrativa e estrutura, conciliando, assim, esses dois campos da historiografia, em prol de

²⁶JENKINS, Keith. **A História Repensada**/ Keith; Tradução de Mário Vilela, 3ª Ed. 1ª Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007.

²⁷CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

²⁸BURKE, Peter. “**A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa**”. In: (org.) A escrita da história. São Paulo: UNESP, 1992.

uma escrita da história com maior abrangência, abraçando tanto a descrição quanto sua análise estrutural.

A partir do exposto, são nítidas as divergências existentes entre aqueles que pensam a História na hora de apresentar conceitualmente uma resposta para a pergunta: O que é História? Contudo, por meio das visões apresentadas, fica evidente que o historiador é o sujeito que produz a narrativa histórica, fazendo perceber o passado como algo dotado de identidade, visibilidade e rigor.

Dentre os autores discutidos, aquele que mais se relaciona com a compreensão desse trabalho, acerca da ideia de ciência da história, é o Rüsen²⁹, justamente por ele vislumbrar, na História, uma ciência que permite ao sujeito experienciar e examinar o passado, para que, desse modo, possa orientar-se na vida prática, com condições de perspectivar o futuro, constituindo o que ele denomina como consciência histórica.

Segundo o autor, a consciência histórica se dá quando o sujeito, ao rememorar a experiência no passado, interpreta-a e confere-lhe um sentido. Deste modo, o sujeito estabelece uma relação entre o passado, o presente e o futuro, pois, ao interpretar e dar sentido ao passado, isso lhe permite agir sobre o seu presente, bem como perspectivar futuro.

1.4 História, disciplina escolar.

No que se refere à disciplina História e às questões que permeiam o seu ensino, há inúmeros teóricos que discutem a temática, não na perspectiva de construir um receituário de como lecionar este componente curricular, mas com o intuito de enriquecer as reflexões a respeito. Desse modo, é pertinente analisar as concepções que aproximam a ciência da História do ensino de História.

Ao pensar a História, disciplina escolar, que é ensinada na educação básica, e sua relação com a História, ciência estudada nas universidades, Itamar Freitas³⁰ vai de

²⁹RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007, 188 p.

³⁰FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teóricos Metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)** – São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

encontro ao que defende o pesquisador francês Yves Chevallard³¹, que define a disciplina escolar como uma mera “[...] transposição didática do conhecimento acadêmico” (CHEVALLARD, 1991, p.39).

A esse respeito, Freitas ressalta que as finalidades e os conteúdos da disciplina escolar História não se configuram como um resumo dos interesses e teses dos pesquisadores da História na academia, pois, ao ensinar história na educação básica, o professor mobiliza saberes docentes que são efetivados por meio da sua prática pedagógica.

Circe Bittencourt³² afirma que, tanto a História escolar quanto a História acadêmica, possuem perfis próprios, não existindo uma oposição entre ambas, mas uma relação de reciprocidade, não sendo possível a separação entre esses dois níveis de conhecimento. Buscando conhecer a trajetória que a disciplina escolar História trilhou na educação brasileira, reporta-se a Bittencourt, que destaca que a origem da disciplina escolar História no Brasil está intimamente ligada a um ensino que visava à construção de uma moral religiosa, por conseguinte, o caráter civilizatório assume um papel de destaque nos objetivos do ensino da disciplina, justificado pela preocupação em formular uma identidade nacional em um momento que o Brasil tentava se inserir no rol cultural dos países ocidentais.

Em ambos os momentos, o conteúdo moral da História se faz presente, fato que, para Paulo Knauss³³, afastava a História do seu caráter científico. Esse perfil da disciplina História, enquanto fomentadora do sentimento de identidade nacional e promoção do patriotismo por parte da juventude, prevaleceu também em grande parte do século XX. Maria Auxiliadora Schmidt³⁴ salienta que os temas mais abordados até 1961 objetivavam a construção de uma nacionalidade por meio do estudo dos feitos heroicos de personagens que teriam contribuído para o engrandecimento da pátria.

³¹Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas, que leciona atualmente no *Institut Universitaire de Formation des Maîtres del’Académie d’Aix-Marseille*, onde coordena também a pesquisa na área da formação docente em matemática.

³² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. SP: Cortez, 2005.

³³KNAUSS, P.O **Desafio da Ciência: Modelos Científicos no Ensino de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 Maio 2020.

³⁴SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**/Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo: Scipione, 2004.

Com o advento da Ditadura Civil-Militar e sua respectiva Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971, a disciplina de História ficou restrita aos alunos do antigo segundo grau, e no primeiro grau foi incorporada a disciplina Estudos Sociais³⁵. Em ambos os casos, mantiveram-se as concepções tradicionais no ensino dos conteúdos da História.

A retomada da História, enquanto disciplina autônoma, dá-se na década de 1980, paralelamente ao processo de redemocratização que colocaria ponto final na Ditadura Civil-Militar.

Conforme Schmidt³⁶, naquele momento, os meios acadêmicos debatiam quais abordagens e temáticas deveriam compor essa reestruturação da disciplina História. As discussões estavam carregadas de críticas ao que se chama de forma tradicional de ensino, e defendiam que professores e alunos fossem colocados como sujeitos da história e do conhecimento.

Nesse sentido, Bittencourt³⁷ afirma que os anos 1990 trouxeram à tona a chamada crise da História, momento pelo qual se discutia sobre os novos paradigmas teóricos para a Ciência Histórica que reverberavam no ensino da disciplina de História. No final dessa década, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que traziam, como proposta para o ensino de História, a transformação da estrutura dos conteúdos, até então organizados de modo linear, por uma organização em eixos temáticos. Schmidt enfatiza que os PCN de História tiveram como maior contribuição para disciplina a preocupação em buscar novos instrumentos de avaliação e o destaque para as inovações metodológicas.

Impulsionada pela reestruturação que a disciplina História passou, e pelo advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, algumas tendências passaram a ganhar força na perspectiva do ensino de História no Brasil, dentre elas está a incorporação de

³⁵ Matéria criada no currículo 1º grau da educação brasileira, a partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A lei determinava que os currículos de 1º e 2º graus fossem constituídos de um núcleo comum obrigatório em nível nacional, e conferia ao CFE a atribuição de fixar as matérias relativas a ele, definindo objetivos e amplitude. Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se, como conteúdos específicos das matérias fixadas: nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil. Disponível em www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/download/32771/17714/. Acesso em 06 Maio 2020.

³⁶SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**/Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo: Scipione, 2004.

³⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. SP: Cortez, 2005.

novas temáticas, novas linguagens, a exemplo da utilização das novas tecnologias, tais como o cinema para a análise de filmes, e a inserção da informática como instrumento pedagógico.

A esse respeito, Bittencourt considera que, diante de tantos desafios que as novas gerações têm imposto ao ensino de História, a inserção dos novos métodos e, por conseguinte, das novas tecnologias, faz-se necessária. Contudo, a autora faz uma ressalva em relação a essas novas tecnologias, pontuando que estas não podem, em meio à realidade precária que se encontra grande parte das escolas públicas brasileiras, servir como mecanismo que reforça processo de exclusão sociocultural.

Semelhantemente, Fonseca³⁸ entende que a inserção das novas tecnologias pode acrescentar qualitativamente ao ensino de História, desde que outras fontes não sejam desprezadas e essas sejam alçadas ao posto de importância superior. A autora acrescenta a necessidade de uma formação permanente de todos os profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Maynard³⁹*et al.* consideram que a presença cada vez mais constante da internet no cotidiano das pessoas, de modo a influenciar a compreensão da realidade, torna imperativa a necessidade da reflexão sobre como esse fenômeno vai reverberar na ciência histórica e mais precisamente no ensino de História.

A História, assim como todas as outras disciplinas, precisa enquadrar-se à nova realidade, uma vez que os últimos 20 anos propiciaram transformações pelas quais o digital se tornou cada vez mais presente na vida das pessoas. Existe uma resistência, por parte dos professores de História, à inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), até pelo caráter de relação com o passado que é característico da disciplina, no entanto, estão em curso várias pesquisas que buscam estabelecer uma relação mais íntima entre a História e o universo digital, potencializado, sobretudo, pela internet.

³⁸FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2013.

³⁹MAYNARD, D; DELGADO, A. F. **O elefante na sala de aula**: usos de sites nos livros nos livros didáticos de História do PNLD, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X>. Acesso em 10 Dez. 2019.

Zaagsma⁴⁰, por sua vez, alerta para a necessidade de uma prática híbrida no fazer historiográfico, onde aquilo que é considerado “antiquado” possa estar aliado ao que é visto como inovação, evitando, desta forma, que o encantamento que a era digital provoca contamine o processo de pesquisa e ensino da História. Portanto, muito além de uma dicotomia entre o velho e o novo, faz-se necessário o aproveitamento qualitativo do que há de melhor em cada uma dessas realidades. Nesse sentido, para Maynard⁴¹, o que está em discussão não é ser contra ou a favor da inserção da internet no processo de ensino e aprendizagem, mas a compreensão das mudanças qualitativas que tal inclusão provoca no mesmo.

A reflexão a respeito das proximidades e distanciamentos existentes entre a História, campo da ciência e disciplina escolar, possibilitou compreender as relações que a ciência histórica e a disciplina escolar estabelecem, uma vez que, das discussões que o meio acadêmico produz acerca da ciência História, espera-se emergir contribuições teóricas que fundamentem e orientem o trabalho docente, por meio de necessária articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, ao tratar do conhecimento histórico escolar Silva⁴² diz que:

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2019, p.53).

Desse modo, o ensino de História pode contribuir para que os estudantes possam compreender o mundo em que vivem, e, deste modo, gerir as variadas ferramentas que possibilitam acessar os saberes necessários à sua integração ao universo do conhecimento histórico. Nesse sentido, objetiva-se o desenvolvimento da consciência histórica, que, segundo Rüsen⁴³, dá-se quando o sujeito, ao rememorar a experiência no passado, interpreta-a e confere-lhe um sentido. Sendo assim, o ensino de História pressupõe que todo ser humano conhece história e pratica algum tipo de atribuição de

⁴⁰ZAAGSMA, Gerben. **On digital history**. BMGM – Low Countries Historical Review, v.128, n.4, p.3-29. Disponível em: <http://gerbenzaagsma.org/publication/digital-history>. Acesso em 08 Jan. 2020.

⁴¹MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2011.

⁴² SILVA, Cristiane Bereta da. **Conhecimento histórico escolar**. Dicionário de ensino de História / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

⁴³RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007, 188 p.

sentido ao tempo, sendo a ciência da História um deles, mas não o único modo possível ou aceitável de compreender o passado.

Desta forma, ao rememorar a experiência humana, interpretando-a e conferindo-lhe um sentido, o sujeito desenvolve a capacidade de perspectivar o futuro, bem como de agir sobre o seu presente, tomando posição sobre ele, fundamentado na interpretação que o construiu acerca da experiência humana rememorada. Aprender história não se resume ao conhecimento puro e simples do passado, mas demandam esforços para que os alunos possam ser instrumentalizados, a fim de analisarem e interpretarem os processos históricos, e, deste modo, formulem sua compreensão do passado; conhecimento histórico que os possibilite defrontar com pontos de vista antagônicos, com divergências, sendo capaz de inseri-lo em seus respectivos contextos, sabedor do distanciamento que um fato histórico possui em relação ao momento presente.

CAPÍTULO II – ENSINO HÍBRIDO E O *GOOGLE* SALA DE AULA: DEFINIÇÕES E REVISÃO DE LITERATURA.

Nesse capítulo pretende-se analisar alguns trabalhos já realizados, que tiveram, como objetos de estudo, o *Google* Sala de Aula, assim como a utilização das denominadas metodologias ativas, tais como Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida (SAI), no ensino de História, buscando, assim, conhecer o que diz a literatura sobre tais temáticas, identificando os lugares onde essas pesquisas ocorreram, as questões por elas levantadas e seus respectivos resultados, e procurando estabelecer as relações destes com o produto a ser construído por esta pesquisa.

2.1 Metodologias Ativas no Ensino de História: Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida

Na última década, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade de um caráter inovador pelo qual a educação deve ser revestida, para atender as atuais demandas que o mundo contemporâneo impõe à sociedade. Nesse sentido, muitos professores, na expectativa de que os estudantes assumam um protagonismo no seu processo de aprendizagem, têm optado pela adoção de metodologias nas quais os estudantes se envolvam em atividades cada vez mais criativas e elaboradas. É justamente com esse propósito, que as chamadas metodologias ativas emergem como possibilidade pedagógica.

As Metodologias Ativas remetem aos anos 1930, quando o professor inglês R. W. Revans⁴⁴ já abordava esse conceito, ao falar sobre aprendizagem ativa. Como professor de Administração Industrial, desenvolveu o programa interuniversitário de aprendizagem ativa, na Bélgica, onde defendia que a melhora do desempenho dos estudantes dependia deles mesmos, isto é, por meio do estudo das suas próprias ações e experiências construídas coletivamente com outros estudantes em grupos pequenos.

Na segunda década do século XXI, os estudos acerca das Metodologias Ativas têm se intensificado. Nesse cenário, elas têm sido conceituadas como sendo “[...] uma concepção educativa que estimula processos de ensino e de aprendizagem numa

⁴⁴ Foi um professor acadêmico, administrador e consultor de gestão que foi pioneiro no uso da aprendizagem ativa (actionlearning).

perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo e é corresponsável pelo seu próprio aprendizado” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 276).

A partir dessa concepção, o aluno é instigado a participar mais ativamente do seu processo de aprendizagem, saindo da condição de mero ouvinte, para caminhar de forma mais autônoma, sob a orientação do professor, que assume um papel muito mais de mediador, que de transmissor de conhecimento, tendo, como suporte pedagógico, as tecnologias digitais.

Existem, atualmente, vários exemplos de metodologias ativas sendo estudadas e aplicadas nas mais diversas instituições de ensino, e nos variados níveis de formação, entre as quais podem ser citadas: Aprendizagem Baseada em Projetos⁴⁵, Aprendizagem Baseada em Problemas⁴⁶, Estudos de Caso⁴⁷, Aprendizagem entre pares ou times⁴⁸, Aula-laboratório, Trabalhos em Grupos, Simulações, entre outras.

O êxito de qualquer um desses métodos, contudo, decorre de uma profunda transformação na maneira como o professor atua em sala de aula, que terá que redirecionar o foco, que antes ficava no conteúdo, para a aprendizagem significativa de cada aluno, individualmente, a partir de projetos de grupo.

O professor não é, isoladamente, o único responsável por esse processo de mudança, uma vez que cabe à instituição escolar um planejamento curricular de modo mais amplo e que os conteúdos sejam parte de algo maior, que contempla situações-problema e o desenvolvimento de competências.

Desta forma, de modo conclusivo acerca da compreensão de como a metodologia ativa se configura na prática pedagógica do professor, Beck diz que:

⁴⁵ ABP – em inglês, *Project based learning* (PBL) – Dentro do tema proposto, os estudantes de cada grupo escolhem um projeto, que desenvolverão, o que pode prever uma intervenção, o desenvolvimento de um protótipo, de um *game*, de uma estratégia de ensino, de empreendimento (CORTELAZZO *et al*, 2018, p. 35).

⁴⁶ Desenvolvida inicialmente no Canadá, para cursos de medicina, a aprendizagem baseada em problemas ou *Problem-Based Learning* (PBL) consiste na proposição de um problema a ser resolvido ao longo de um período ou atividade curricular de um dado curso (CORTELAZZO *et al*, 2018, p. 35).

⁴⁷ Após a escolha de um caso que retrate um procedimento ou uma situação e a indicação de material bibliográfico correspondente por parte do professor, espera-se que o estudante, individualmente ou em um pequeno grupo, analise a situação e proponha uma forma de resolução (CORTELAZZO *et al*, 2018, p. 33).

⁴⁸ Em inglês, *team based learning* (TBL), como o próprio nome revela, trata-se da formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias.

[...] uma metodologia ativa é baseada em alguns princípios, como a personalização da aprendizagem. Não existe uma ‘receita de bolo’ ou um formato único de aplicação, pois a técnica é aplicada para os indivíduos que compõem aquela turma específica, e que, pelas suas necessidades e interesses, buscam conhecimentos e habilidades que façam sentido para suas vidas. Portanto, busque apresentar desafios com problemas reais, podendo ser em pares ou em grupos, desde que cada atividade proposta faça sentido para aqueles que participam (BECK, 2018, p.01).

De tal modo, a metodologia ativa se configura em um envolvimento maior por parte do aluno, e o docente assume uma função que se notabiliza pela mediação como elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem.

Conceitualmente, as chamadas Metodologias Ativas, apesar de não se tratarem de um conceito recém-estabelecido, têm emergido com grande destaque, sobretudo na última década, como possibilidade de construção de uma prática pedagógica que foge ao modelo convencional de organização da aula, contudo, para que esta seja possível, faz-se necessário que exista um trabalho conjunto e estruturado, no qual as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Entre os diversos modelos de metodologias ativas existentes, serão enfatizados, na sequência, o Ensino Híbrido e a Sala de Aula Invertida.

2.1.1 Ensino Híbrido

A emergência da informatização tem sido responsável por uma série de mudanças, nos mais variados aspectos, na forma como as pessoas têm se relacionado com o mundo. Desse modo, essas transformações também têm se refletido na educação, que se vê desafiada a como ensinar uma geração cada vez mais conectada às novas tecnologias e, ao mesmo tempo, inserir essas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem.

Em seu livro, intitulado “O cérebro no mundo digital⁴⁹”, Maryanne Wolf⁵⁰ trata da necessidade de se construir um cérebro duplamente letrado, sobretudo, referindo-se às crianças e adolescentes de hoje, que serão os adultos cada vez mais influenciados

⁴⁹WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era/ Maryanne Wolf; tradução Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari.- São Paulo: Contexto, 2019.

⁵⁰ É pesquisadora, professora e diretora do *Center for Dyslexia, Diverse Learners, and Social Justice*, na UCLA Graduate School of Education and Information Studies. Autora de mais de 60 publicações científicas.

pelas tecnologias digitais. Contudo, a autora chama a atenção para a importância que o livro impresso ainda possui no desenvolvimento cognitivo.

Para a pesquisadora, o impresso e o digital não são necessariamente opostos e excludentes entre si, mas podem ser complementares, possibilitando, assim, um cérebro duplamente letrado, que seja capaz de realizar leituras profundas e, ao mesmo tempo, revista-se de uma sabedoria digital que lhe permita usufruir positivamente das informações que as mídias digitais podem oferecer.

Partindo desta premissa, tem ganhado força, no campo das metodologias ativas, o que conceitualmente se denomina por ensino híbrido, ou *blended learning*⁵¹, que:

[...] é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte, em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades, ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante, em um curso ou matéria, estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada (CHRISTENSEN; STAKER; HORN, 2013).

Como fica evidente na citação acima, o ensino híbrido promove a junção dos dois “universos”, onde o espaço da sala de aula convencional é potencializado com a inserção de uma proposta que inverte a lógica do modelo tradicional de ensino, uma vez que o professor optar por, em determinados momentos, substituir a aula expositiva em sala de aula por atividades que os alunos possam fazer com a sua orientação, ressaltando que tal metodologia não visa anular ou desprezar a aula expositiva, que pode, de acordo com a necessidade e o planejamento do professor, ocorrer, o que muda é a possibilidade de ter outras alternativas para além do modelo expositivo, podendo este ocorrer fora do espaço da sala de aula por meio das ferramentas digitais que o professor disponibiliza previamente, podendo, estes, terem o formato de vídeo, texto, apresentação em *Power Point*, áudio, dentre outros instrumentos possíveis.

Desta forma, o que antes era realizado exclusivamente em sala de aula, agora tem a possibilidade de ser feito em casa, e o que normalmente era realizado em casa, agora pode ser produzido no espaço da sala de aula, caracterizando, assim, uma sala de aula invertida; ressaltando que não é uma mudança simples, uma vez que requer uma

⁵¹O *Blended learning* também é conhecido como aprendizagem mista, ou ainda como aprendizagem híbrida. É um programa de educação formal que integra o aprendizado presencial com a instrução digital baseada em tecnologia. Disponível em <https://eadbox.com/blended-learning-e-aprendizagem/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

readequação de um processo pelo qual alunos, professores e pais estão culturalmente habituados. Por isso, é preciso que a transição de um modelo para o outro ocorra de forma planejada e articulada com a avaliação permanente dos resultados e do engajamento dos alunos envolvidos.

Acrescenta-se aí uma dificuldade, já presente na sala de aula convencional, que é o pouco interesse de parte dos alunos; fato que pode se repetir em um modelo de ensino híbrido, como é a sala de aula invertida também. Contudo, a busca por alternativas pedagógicas como essas, é justamente uma tentativa de promover mudanças que busquem alcançar resultados pedagógicos melhores ao que se tem atingido com o modelo convencional.

De acordo com Bacich⁵² *et al*, a aplicação do ensino híbrido requer reconsiderar a estruturação do espaço da sala de aula, do plano pedagógico e da gestão do tempo, para promover os períodos de interação, colaboração, engajamento com a temática, e a utilização das TDIC para inovação do processo de ensino, e transfigurar os estudantes em atores ativos do respectivo aprendizado.

Mediante o exposto, evidencia-se que o ensino híbrido enfatiza o uso das TDIC, visando à construção de ações de ensino e de aprendizagem personalizadas, oferecendo, aos educadores, maneiras de inserir tais tecnologias nas suas práticas pedagógicas, impactando nas ações de situações de ensino e alterando o papel que desempenhavam no ensino considerado tradicional. Ademais, esse modelo orienta a integração dos espaços *online* e presencial, tornando-os complementares e, desse modo, possibilitando que os estudantes aproveitem o melhor que os dois espaços podem oferecer, visando à construção do seu aprendizado.

Dentre os modelos possíveis de ensino híbrido, a sala de aula invertida é considerada a sua porta de acesso. Desse modo, esse conjunto de ações pedagógicas será abordado na prossecução.

⁵²BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

2.1.2 Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, proposta pelos professores estadunidenses Jonathan Bergmann e Aaron Sams, vem sendo apresentada como uma possibilidade de inversão da lógica da sala de aula convencional: “O conceito básico de inversão da sala de aula é fazer em casa que era feito em aula, por exemplo, assistir palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa, ou seja, resolver problemas”

Bergmann e Sams⁵³ explicam que o conceito de Sala de Aula Invertida pode ser compreendido pela inversão da lógica tradicional da sala de aula, de modo que as ações realizadas, convencionalmente, no ambiente escolar, passam a ser feitas em casa, e que, normalmente, eram feitas como atividades de casa, agora são realizadas em sala de aula. Desse modo, tem-se uma mudança sensível no papel que o professor desempenha no processo de ensino, uma vez que deixa de ser apenas o transmissor de informações para assumir uma função muito mais de orientação e mediação.

No que se refere ao tempo da aula, Bergmann e Sams explicitam que o mesmo é completamente reestruturado a partir da implementação do modelo de sala de aula invertida. A esse respeito, o autor estabelece uma comparação entre a sala de aula tradicional e a sala de aula invertida em relação ao uso do tempo da aula em cada uma delas.

Sob o mesmo ponto de vista, Bacich⁵⁴ *et al.* conceituam Sala de Aula Invertida como sendo um modelo pelo qual “a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas”.

Os alunos com os quais os professores se deparam na escola, atualmente, são sujeitos oriundos de uma geração que cresceu em contato com a internet e que, por isso, costumam ter mais familiaridade com os recursos digitais do que seus docentes, sobretudo se estes não forem “nativos digitais”⁵⁵, mas, da geração analógica, ou seja,

⁵³ BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

⁵⁴ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

⁵⁵ O termo “Nativos Digitais” foi cunhado em 2001, por Marc Prensky. Naquela época, pertenciam a essa geração os nascidos a partir de 1980, para quem, interagir com computadores, era parte natural da vida. Para os nativos digitais, o mundo sem internet não existe, e o *online* e o *off-line* não se separam. Já os nascidos em décadas anteriores foram chamados de imigrantes digitais, uma vez que precisariam adaptar-

que nasceram antes da década de 1980, e, por isso, necessitam da adaptação a essa nova realidade digital, a qual não tiveram contato na infância, como ocorre com os seus alunos de hoje.

Assim sendo, a inversão da lógica da sala de aula, por meio da inserção da internet e de tecnologias digitais, cria condições para que as interações professor-aluno e aluno-aluno melhorem consideravelmente e tornem a aula muito mais transparente e acessível, como afirma Bergmann e Sams⁵⁶

Em uma época em que parte da comunidade não confia na educação, a inversão abre as portas da sala de aula e permite a entrada do público. Nossos vídeos são postados na internet, e os pais dos alunos e outras partes interessadas têm livre acesso ao material didático. Em vez de ficarem em dúvida sobre o que os alunos estão aprendendo na escola, os pais têm acesso às nossas lições com apenas alguns cliques.

Desta maneira, a expectativa é que os estudantes possam desenvolver habilidades as quais possibilitem um maior protagonismo no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências de um aluno pesquisador, que, de modo cada vez mais autônomo, tomam conhecimento de como e onde buscar as respostas para solucionar as suas dúvidas. Esses alunos, que cresceram em um mundo cada vez mais conectado aos recursos digitais, têm a necessidade de aprender a navegar com autonomia e, desta forma, participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.

Como visto, é válida a reflexão acerca de possíveis modos para o aperfeiçoamento desse modelo, visto que vários estudos têm demonstrado que, por meio da descoberta e da experimentação, os alunos constroem uma aprendizagem muito mais significativa, uma vez que integram os novos conhecimentos aos saberes previamente existentes na sua estrutura cognitiva.

Além disso, a Sala de Aula Invertida fomenta também uma maior interação entre os alunos e o docente, ao estabelecer o costume de que os envolvidos neste processo compartilhem, ao estabelecerem o costume de compartilharem os conhecimentos para resolverem atividades e trabalhos em grupo; habilidades tão necessárias para a vida social e o mundo do trabalho.

se à realidade mundial e aprender a lidar com a tecnologia. Disponível em: <https://digital.futurecom.com.br/2018/04/11/geracao-internet-quem-sao-e-como-agem-os-nativos-digitais/> Acesso em 10 jul. 2019.

⁵⁶ BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

O advento das TDIC tem oportunizado propostas metodológicas em que o aluno seja colocado como centro do processo educacional, e esse fenômeno tem gerado intensificação do uso das chamadas Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Diante desse cenário, modelos como Sala de Aula Invertida e Ensino Híbrido têm emergido como propostas de utilização da tecnologia para personalizar o aprendizado dos alunos, estimulando sua autonomia na realização das atividades, e tornando-os sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem.

Mediante o exposto, evidencia-se que a Sala de Aula Invertida se notabiliza pela centralidade na ideia de que o aluno deve assistir previamente à explicação do professor acerca do conteúdo a ser trabalhado ou estude o material que foi indicado pelo professor, para que, no encontro presencial em sala de aula, possa sanar as eventuais dúvidas, realizar atividades propostas e, assim, construir sua aprendizagem.

2.2. O AVA *Google Sala de Aula*

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm se desenvolvido cada vez mais rapidamente, e, com isso, a sala de aula também tem passado por um processo de mudanças; o que tem exigido uma nova configuração das formas como se ensina e como se aprende.

Nessa perspectiva, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, comumente identificado pela sigla AVA, surge como uma possibilidade de reorganização do espaço da sala de aula, uma vez que permite a ampliação do que era, antes, um espaço físico, para um ambiente acessível ao aluno, mesmo quando não estiver na escola.

Em termos conceituais, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são suportes disponibilizados por meio da internet, que possibilitam que os atores do processo de ensino e aprendizagem interajam de forma síncrona, ou seja, a interação entre professor e aluno ocorre em tempo real, ou assíncrona quando não é necessário que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo.

Edméa O. Santos⁵⁷ acrescenta que os ambientes virtuais se caracterizam por reunir, em si, diversas ferramentas e funcionalidades, que oportunizam a uma determinada disciplina disponibilizar conteúdos e propor atividades. Para acessar um AVA, faz-se necessário utilizar tecnologias digitais da informação e da comunicação, tais como o computador ou um *smartphone* conectado à rede mundial de computadores.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem proporcionaram transformações extremamente importantes para a Educação a Distância, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem ganhasse mais dinamismo e interação entre os atores envolvidos, e tornando possível reunir, no mesmo espaço, diferentes tipos de materiais, como textos, aulas em vídeo e espaços para discussões, por exemplo; fundamentais para otimizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno na modalidade EAD. Nesse contexto, Lima⁵⁸ (2016) destaca que os recursos comunicacionais tecnológicos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e para a interação entre as pessoas, como acontece nos ambientes virtuais.

Assim, o autor segue afirmando que o AVA abre possibilidades de comunicação muito diferentes da mídia clássica. Em vista disso, o conceito de AVA é bastante

Em vista disso, o conceito de AVA é bastante amplo, levando-se em conta não apenas um conjunto de aplicações acabado, como também toda experiência que visa a desenvolver ambientes fundamentados em instrumentais personalizados.

Inserido na categoria Ambientes Virtuais de Aprendizagem, existe um tipo específico de ferramentas chamadas de Sistemas de Gestão da Aprendizagem, que é conhecida também como *Learning Management System* (LMS)⁵⁹. Essas plataformas têm por característica a oferta de funcionalidades que possibilitam o gerenciamento, o controle e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. A metodologia educacional subentendida objetiva ofertar uma estrutura *on-line*, com o intuito que os estudantes construam conhecimento por meio da interação, de forma colaborativa, na

⁵⁷SANTOS. Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, no.18, 2003.

⁵⁸ LIMA, Emerson dos Santos. **Educação a Distância no Instituto Federal de Sergipe**: um estudo de caso a partir de reflexões dos alunos concluintes do Curso Técnico em Administração. Dissertação de Mestrado, Unit, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y96hv2j7> Acesso em 20 Mar.2020.

⁵⁹Um Sistema de Gestão da Aprendizagem (do inglês: *Learning Management System*, LMS, também chamado de plataforma *e-learning* ou ainda sistema de gerenciamento de cursos, SGC), disponibiliza uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e avaliação.

qual as tecnologias da informação e comunicação exerçam o papel de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, a ferramenta *Google Sala de Aula* pode ser classificada como AVA, porque proporciona que conteúdos e materiais sejam desenvolvidos e distribuídos por estudantes e professores.

Tal conclusão pode ser reforçada com a fala de Schiehl e Gasparini⁶⁰, ao afirmarem que ferramenta *Google Sala de Aula* reproduz uma sala de aula virtual, que permite ao professor organizar as turmas e direcionar os trabalhos a serem realizados pelos estudantes, podendo monitorar o desenvolvimento das atividades, comentando ou atribuindo notas nas produções dos alunos.

Outro elemento que permite relacionar *Google Sala de Aula* com Ambiente Virtual de Aprendizagem é o fato de que, tal qual um AVA, a ferramenta do *Google* permite o desenvolvimento de um espaço de aprendizagem colaborativa, que, de acordo com Souza⁶¹*et al.*, acontece quando, pelo menos, dois atores do processo educacional buscam aprender em conjunto, contribuindo, assim, para a aprendizagem do grupo. Nesse caso, tem-se uma participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem mediada pela atuação do professor.

Desta forma, o *Google Sala de Aula* ou *Google Classroom* é uma ferramenta de gestão de ensino e aprendizagem, que pode ser classificada como um AVA *Learning Management System* ou Sistema de Gestão de Aprendizagem LMS, por permitir que professores gerenciem conteúdos e atividades, interagindo com os alunos.

Por meio do *Google Sala de Aula*, os educadores podem criar turmas, distribuir tarefas, enviar *feedback* e ver tudo em um único espaço. Os discentes e docentes podem desenvolver atividades de forma síncrona ou assíncrona, podendo utilizar outras ferramentas do *Google*, que dão suporte ao ambiente.

De acordo com Carneiro⁶²*et al.*, o *Google Sala de Aula* tem por objetivo ofertar um ambiente virtual de aprendizagem que permite, a professores e alunos, o

⁶⁰ SCHIEHL, E. P. GASPARINI, I. **Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido.** Revista Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS. V. 14 nº 02, 2016.

⁶¹ SOUZA, A.; SOUZA, F. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem:** Relato de aplicação no ensino médio. Disponível em: http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3315/1/ACSS3_0112016.pdf . Acesso em: 25 Mar. 2020.

⁶²CARNEIRO, J. R. S.; LOPES, A. S. B.; NETO, E. B. C. **A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica:** uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada. VII Congresso

desenvolvimento de práticas pedagógicas, tanto no âmbito da sala de aula como fora dela, estimulando, assim, a aprendizagem colaborativa. Veludo⁶³ acrescenta ainda que o *Google Sala de Aula* parte do princípio de que as ferramentas de estudo devem ser simples e fáceis de usar.

Por intermédio da ferramenta *Google Sala de Aula*, é possibilitado aos alunos o acesso a recursos auxiliares, sendo possível dialogar com os professores, ampliando, assim, a interação entre os mesmos e sanando as dúvidas que, por ventura, possam surgir no desenvolvimento das atividades.

O papel do professor, enquanto mediador, faz-se relevante para o sucesso no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que ele tem a possibilidade de intervir, corrigindo as eventuais falhas nas propostas de atividades, bem como orientando os estudantes enquanto a melhor forma de executar tais tarefas.

A escolha do *Google Sala de Aula*, enquanto plataforma para dar suporte ao ensino híbrido, justifica-se pelo fato do aplicativo não necessitar de instalação local ou de um servidor dedicado a ele, uma vez que a ferramenta já está *on-line*; fato que torna mais fácil o acesso, bem como a sua integração com os demais aplicativos integrantes do pacote *Google For Education*.

Além de possibilitar a utilização da plataforma em computadores, existe também a possibilidade de seu uso por meio de *smartphones* e *tablets*, sendo necessário, para isso, que se baixe o *Google Sala de Aula* nas lojas de aplicativos *Google Play*⁶⁴ ou *Apple Store*⁶⁵. Outro diferencial da ferramenta é o sistema de *feedback*, que é disponibilizado para que o professor possa criar tarefas, disponibilizar arquivos, monitorar o andamento dos trabalhos, dentre outras possibilidades. Outro diferencial da ferramenta é o sistema de *feedback*, que é disponibilizado para que o professor possa criar tarefas, disponibilizar arquivos, monitorar o andamento dos trabalhos, dentre outras possibilidades. Nessa perspectiva, “Não há como negar que, na era da informação, onde a tecnológica cada vez mais evolui em favor da educação, esses

Brasileiro de Informática na Educação, Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola, Natal, 2018. Disponível em <br-ie.org/pub/index.php/wie/article/download/7909/5608> Acesso em: 26 Mar. 2020.

⁶³VELUDO, M. A. M. **Google Sala De Aula:** Aplicado para discentes do ensino fundamental de uma escola particular de Uberaba-MG. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, 2018. Disponível em www.iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=260918140838.pdf. Acesso em: 19 Mar. 2020.

⁶⁴ Disponível em:<https://www.android.com/intl/pt-BR_br/> Acesso em: 19 Abr. 2020.

⁶⁵ Disponível em:<<http://www.apple.com/br/ios-10/>>Acesso em: 19 Abr. 2020.

recursos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes” (LIMA, 2016, p.61).

Segundo Carneiro⁶⁶*et al.* o ambiente do *Google Sala de Aula* apresenta três fluxos principais, que são o Mural⁶⁷, o Guia Alunos⁶⁸ e o Guia Sobre⁶⁹. Os autores acrescentam que é possível estabelecer comunicação e interação pedagógica, por parte de professores e alunos, de forma síncrona e assíncrona, bastando, para isso, a utilização de campos específicos da plataforma, tais como *e-mail*, barra de comentário, dentre outros.

Uma sala de aula virtual, como é o caso do *Google Sala de Aula*, é um espaço *on-line*, que possibilita, aos seus integrantes, a comunicação mútua, sendo possível assistir apresentações e/ou vídeos previamente disponibilizados, participar de um processo de interação com os demais participantes e comprometer-se com as atividades propostas por meio desta plataforma. Em vista disso, o *Google Sala de Aula* possibilita ampliar o tempo de aprendizagem dos estudantes que fazem uso do mesmo.

Veludo⁷⁰ elencou quatro características que ele julga positivas do *Google Sala de Aula*: 1ª – a facilidade na configuração, pois o professor consegue criar turmas e adicionar alunos às mesmas em curto espaço de tempo; 2ª – a economia de tempo, uma vez que o docente consegue, por meio da ferramenta, criar, revisar e avaliar tarefas em um mesmo espaço; 3ª – melhor organização, já que os alunos conseguem visualizar, em uma mesma página, todas as tarefas propostas, e o material didático disponibilizado no

⁶⁶CARNEIRO, J. R. S.; LOPES, A. S. B.; NETO, E. B. C. **A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica**: uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada. VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola, Natal, 2018. Disponível em <br-ie.org/pub/index.php/wie/article/download/7909/5608> Acesso em: 26 Mar. 2020.

⁶⁷Onde são alocadas as atividades que os professores deixam para os estudantes. Estas ficam dispostas em ordem cronológica de postagem (da mais recente à mais antiga). Nesse Guia, o professor, além de elaborar e criar atividades (datadas com prazo de entrega ou simplesmente agendadas para publicação futura), pode anexar diferentes tipos e formatos de materiais de apoio (arquivos, textos, *links*, vídeos, áudios, formulários etc.). Assim, estes materiais podem facilmente ser acessados, visualizados ou baixados, convenientemente, pelo aluno, a qualquer hora e em qualquer lugar.

⁶⁸Onde é possível identificar quem são os alunos da turma; enviar mensagens personalizadas para os alunos - ou mensagens aluno/aluno - além de convidar outros estudantes para participarem da turma.

⁶⁹É o espaço que possibilita ao professor disponibilizar materiais de apoio (textos, ementas, cronogramas, materiais de orientação etc.), bem como descrições sobre a disciplina. Nesta aba, existe ainda um campo que possibilita ao professor convidar outros colegas para trabalharem de forma colaborativa em uma mesma turma - possibilitando a estes desenvolverem atividades interdisciplinares.

⁷⁰VELUDO, M. A. M. **Google Sala De Aula**: Aplicado para discentes do ensino fundamental de uma escola particular de Uberaba-MG. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, 2018. Disponível em www.iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=260918140838.pdf. Acesso em: 19 Mar. 2020.

ambiente virtual fica armazenado automaticamente no *Google Drive*⁷¹; 4ª - promove o aprimoramento da comunicação, ao permitir que o professor envie comunicados e inicie discussões instantaneamente com os alunos, que, por sinal, também podem compartilhar materiais entre eles mesmos, ao tempo que interagem por meio do aplicativo.

Nesta ferramenta, também é possível criar um fórum de discussão sobre um tema proposto pelo professor em que os alunos podem interagir em tempo real, podendo, inclusive, essa interação ser previamente agendada para um momento em que todos os alunos possam estar participando da atividade mediada pelo professor.

É importante ter um aplicativo que permita que o professor possa estar em qualquer lugar de acesso, e o aluno possa acessá-lo por meio desta ferramenta. O aluno consegue visualizar melhor, pois, ao ver uma atividade proposta no computador ou no *tablet*, ele sente que é algo com o qual está familiarizado, com uma linguagem que é comum para ele, que faz parte de uma geração conectada às novas tecnologias. O *Google Sala de Aula* permite que o aluno, no espaço formal da aula ou fora dele, possa ter condições de trabalho e de desenvolvimento de programas de uma maneira singular.

Mediante o exposto, percebe-se que o *Google Sala de Aula*, por meio de suas ferramentas, disponibiliza uma série de alternativas para o professor utilizá-lo como instrumento pedagógico, motivo este que fez com que ele fosse o escolhido como objeto desta pesquisa, onde se pretende fazer uso de todos os recursos que a plataforma oferece, com o objetivo de estimular o envolvimento dos alunos nas atividades da disciplina de História e otimizar o trabalho docente.

⁷¹*Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pelo *Google*, em 24 de abril de 2012.

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO UM MANUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco não estava em produzir resultados amparados em números, mas uma análise qualitativa do processo de ensino e aprendizagem empregado a partir do que foi planejado previamente por meio das sequências didáticas. Desse modo, o presente trabalho se caracterizou como sendo uma pesquisa-ação⁷².

Em linhas gerais, uma pesquisa-ação tem, como finalidade, refletir sobre a própria prática do pesquisador. Nesse sentido, Elliot⁷³ considera que a pesquisa-ação corresponde a um processo que se altera permanentemente sob a forma de espirais de reflexão e ação, que é composto pelos seguintes elementos: diagnóstico, formulação de estratégias, desenvolvimento e avaliação, ampliação e compreensão, e, a partir daí, retoma-se os mesmos passos.

Vale ressaltar que a busca por alternativas pedagógicas, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, compõe um dos mais relevantes aspectos desta pesquisa, que se propõe a legar um manual didático destinado à formação continuada dos docentes que atuam na educação básica, e, desse modo, colaborar para a construção de um ensino de História cada vez mais qualificado.

Cabe destacar que, tendo a necessidade de avaliar a aplicabilidade do ensino híbrido, um dos objetivos centrais desta pesquisa, em um primeiro momento, não seria viável implementar a supracitada metodologia em turmas com pouco acesso à internet. Esse aspecto foi um determinante para a escolha das turmas a serem aplicadas às sequências didáticas, uma vez que, nesse instante, o foco central era o de avaliar o impacto do uso da tecnologia digital em sala de aula. A abordagem do Ensino Híbrido, em turmas com pouco acesso à internet, pode configurar outra linha de pesquisa, a qual não era o foco no momento.

⁷²Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva, empreendida pelos participantes de um grupo social, de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

⁷³ELLIOT, J.; ADELMAN, C. *The Ford teachingproject The Ford teachingproject. The Ford teachingproject Cambridge*: Cambridge Institute of Education, 1976.

Após decidir em quais turmas seriam aplicadas as sequências didáticas, fez-se necessário apresentar aos alunos as concepções de Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida. Eles também foram orientados a ingressar no Google Sala de Aula, com a criação das turmas na plataforma e a distribuição dos respectivos códigos de acesso. Para que isso acontecesse, os alunos foram levados ao laboratório de informática da escola, para que acessassem o referido *site* ou, caso preferissem, fizessem o *download* do aplicativo nos seus *smartphones*, para, desta maneira, terem acesso aos materiais que seriam disponibilizados, sobretudo para a modalidade de sala de aula invertida.

A coleta dos dados ocorreu *in loco*, através da organização de um relatório de observação das aulas, no qual foram realizadas observações sobre o progresso das atividades propostas. Essas anotações foram fundamentais para a realização das análises que conduziram às conclusões acerca dos processos desenvolvidos durante essa pesquisa.

3.2 Sequências Didáticas, Conteúdos Substantivos e Habilidades.

As sequências didáticas surgem como possibilidades de otimização na relação tempo escolar *versus* conteúdos programáticos, uma vez que possibilita conceber circunstâncias de ensino e aprendizagem diversas, sendo viável a retomada dos conteúdos que foram trabalhados anteriormente. Mas, afinal, o que é uma sequência didática?

Uma sequência didática pode ser definida como sendo um composto de atividades atreladas ao que se pretende ensinar, visando promover a aprendizagem dos alunos, tendo, como base, os objetivos que foram estabelecidos na sua elaboração. Com isso, evidencia-se a relevância do planejamento, a fim de que o professor seja capaz de metodizar-se e nortear-se com referência aos alunos.

Desmembrar as atividades em uma estruturação racionalizada tem a finalidade de evidenciar ao professor, que é a pessoa encarregada de levar a sequência didática para sua aplicação prática, as maneiras que tais atividades serão incrementadas, objetivando a promoção da aprendizagem por parte dos discentes. Como salientado por Libâneo, “[...] o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática e está ligada às concepções sociais e a experiência de vida dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 179).

De acordo com Zaballa⁷⁴, sequência didática corresponde à estruturação planejada de um encadeamento de atividades, que são parte integrante de uma unidade didática, de modo articulado e coordenado pelo professor, que, visando a atingir os objetivos por ele propostos, vai lançar mão de um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, buscando, assim, promover aquilo que é a finalidade maior do processo de ensino, que é a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais⁷⁵, por parte dos alunos.

É válido salientar que, segundo Zaballa (1998, p. 20), “[...] a maneira como as atividades se articulam, determinam as especificidades da sequência didática”, e tal fato se justifica por conta de que, por vezes, há aulas que são mais conceituais, outras aulas tendem a ser mais procedimentais, enquanto que algumas são mais atitudinais.

Ao planejar uma sequência didática que contemple esses três conteúdos, faz-se necessário refletir atenciosamente sobre o que será realizado. Desse modo, a construção de uma sequência didática deve levar em consideração o que vai ser ensinado, e para que público se vai ensinar, levando-se em conta o intervalo etário dos estudantes e o grau de conhecimento que eles possuem, ou seja, aquilo que se costuma chamar de conhecimentos prévios.

Em razão disso, é significativa a efetuação de atividades que visem ao levantamento de tais conhecimentos preexistentes por parte dos alunos, em conhecendo-os, o professor poderá planejar uma sequência didática que, de fato, possua significação para o seu público-alvo.

A construção da sequência didática deve ser precedida da clareza acerca dos objetivos e dos conteúdos que serão aprendidos. Com base nisso, o professor poderá organizar suas atividades. Tudo isso dentro de um tempo estabelecido, e o professor é quem define esse tempo, avaliando quantas aulas serão necessárias para a realização das atividades propostas.

⁷⁴ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁷⁵ Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideais e representações que permitam organizar as realidades. [...]. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem. [...]. Os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do aluno em sua realidade (ZABALLA, 1998, p. 42-48).

A sequência didática deve promover a compreensão e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o professor pode lançar mão de uma série de atividades que contemplem leitura, aulas práticas, pesquisa individual, trabalhos em grupo, aulas expositivas e análise de textos, além da construção de mapas conceituais e outras possibilidades de instrumentais que visem à otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, as sequências didáticas subsidiam o processo de consolidação de conhecimentos que já estavam em construção prévia nos alunos, ao tempo em que possibilitam a aquisição de novas aprendizagens, uma vez que sua organização modular permite partir daquilo que o aluno já sabe para a assimilação de novos conhecimentos, de forma progressiva, na medida em que as atividades planejadas vão sendo realizadas. A sequência leva em conta a relevância dos propósitos educacionais na escolha dos conteúdos a serem trabalhados e a função desempenhada pelas atividades programadas.

Ao pensar em um Produto Final, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, optou-se por um manual didático composto com Sequências Didáticas que possibilitassem planejar e desenvolver uma proposta de Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida em turmas do Ensino Médio na disciplina de História.

Nesse sentido, o manual didático, composto com sequências didáticas, configura-se como sendo o produto dessa dissertação, e tem por finalidade subsidiar o trabalho pedagógico, abrangendo os conteúdos substantivos⁷⁶ selecionados, dentre os dispostos na Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ensino médio segundo Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe, e de desenvolverem as habilidades relacionadas aos referidos conteúdos, de modo a contemplar o propósito de contribuir para a mediação do processo de ensino e aprendizagem de História.

⁷⁶ Os conhecimentos e habilidades substantivas apresentados pelas propostas curriculares incluem os conceitos que nomeiam os acontecimentos (em breve, conjuntural ou longa duração), sujeitos históricos responsáveis por esses acontecimentos, as características desses acontecimentos e os significados desses acontecimentos no passado, no presente e na construção do futuro. Em síntese, modos de vida referidos pelos conteúdos substantivos, correspondem, grosso modo, ao que a vulgata histórica dos historiadores acadêmicos chama de “os fatos” ou, de forma até pejorativa, de “história factual”. FREITAS, Itamar. História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010). Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>>.20 MAR.2020.

A aplicação do manual didático aconteceu em turmas de 2ª e 3ª séries do ensino médio, logo, os conteúdos substantivos a serem trabalhados nas sequências didáticas fazem parte das propostas curriculares da rede estadual de Sergipe.

Desse modo, os conteúdos substantivos selecionados foram:

- *2º ano do ensino médio*: Sociedade Brasileira no Segundo Reinado; Escravidão no Brasil Império; Leis Abolicionistas;
- *3º ano do ensino médio*: Nazismo; Holocausto; e Segunda Guerra Mundial.

A escolha dos conteúdos se deu, primeiramente, levando em consideração o currículo das referidas séries, em que as sequências didáticas foram aplicadas. A primeira sequência didática, intitulada “A tinta acima da cor: discutindo o preconceito racial no Brasil”, trata de questões relacionadas ao preconceito racial no Brasil e suas raízes históricas, e, para tal, debruça-se sobre a segunda metade do século XIX, no período imperial brasileiro, para compreender a sociedade escravocrata, as leis abolicionistas, a luta pelo fim da escravidão e as implicações que esta trouxe para os negros que reverberam na sociedade brasileira até os dias de hoje.

Ao abordar o combate à escravidão, sob a perspectiva da luta abolicionista, com destaque para o poema “Quem sou eu?”, do intelectual abolicionista Luís Gama, que é a principal fonte utilizada na construção dessa sequência didática. A escolha dessa temática está muito relacionada ao que se tem presenciado na sociedade contemporânea onde as manifestações racistas tem ganhado cada vez mais voz nas redes sociais principalmente. Além dos constantes episódios de manifestação racista na internet, outro fenômeno dos dias atuais é o negacionismo da discriminação racial, onde aqueles, sobretudo negros, que levantam a voz em reação a esse perverso processo discriminatório são acusados de vitimismo.

A segunda sequência didática, intitulada “Propaganda Antissemita e Holocausto: A disseminação da intolerância”, tem, como contexto histórico, a Segunda Guerra Mundial e a ascensão do Nazismo na Alemanha, tendo, como foco, a análise da propaganda nazista como instrumento de disseminação do ódio contra os judeus, fomentando assim a intolerância antissemita na Alemanha, cujas consequências foram conhecidas, depois da Segunda Guerra Mundial, pelo mundo, resultando em um dos maiores genocídios que a História já registrou. A temática do nazismo e do antissemitismo se faz muito pertinente em um momento em que o negacionismo tem

sido tão presente em relação a esses assuntos. Reafirmar a existência do holocausto e demonstrar como a narrativa nazista se reproduzia por meio da sua propaganda faz-se necessário para compreender como todo aquele horror se construiu e de que forma a perseguição ao povo judeu foi sendo legitimada na sociedade alemã das décadas de 1930 e 1940.

Apesar das sequências didáticas, abordarem temáticas tão distintas, no que tange à temporalidade e à localização espacial, existe algo que as conectam que é justamente a finalidade de desenvolver atividades que estimulem a tolerância e o respeito às diferenças, e, sobretudo, o combate ao preconceito e à discriminação racial.

A partir dos conteúdos substantivos selecionados, objetiva-se o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Quadro -1 Habilidades

Habilidades presentes nas sequências didáticas	
Sequência didática	Habilidades
A tinta acima da cor: discutindo o preconceito racial no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • Associar o racismo presente no Brasil contemporâneo ao processo histórico da escravidão no País; • Identificar a presença do preconceito racial em diferentes momentos da história brasileira;
Propaganda Antissemita e Holocausto: A disseminação da intolerância.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a propaganda nazista; • Perceber a importância da convivência entre povos e grupos étnicos diferentes para a construção da paz. • Criticar o preconceito racial e étnico, característico do estado nazista; • Relacionar o Holocausto à disseminação de teorias de superioridade racial, implementadas pelas propagandas nazistas.

Fonte: Elaborado pelo autor, em maio de 2020.

Assim, percebe-se que a construção das sequências didáticas objetiva oportunizar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, de modo a fornecer, aos professores, momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica, ao ponto que, enquanto material pedagógico, as sequências didáticas devem funcionar como um proficiente produto pedagógico, enfatizando que as mesmas contemplam, por meio dos conteúdos substantivos selecionados, as habilidades por elas propostas.

Ao pensar no conceito daquilo que será o produto final dessa pesquisa, entende-se que uma sequência didática equivale à organização orquestrada de uma sucessão de atividades que compõem um manual didático, de modo articulado e coordenado pelo

professor, que, visando a atingir os objetivos por ele propostos, vai lançar mão de um conjunto de atividades organizadas, de forma sistemática, buscando, assim, promover aquilo que é a finalidade maior do processo de ensino, que é a aprendizagem.

3.3 Construindo um manual de formação continuada

A sociedade da informação e do conhecimento é caracterizada, atualmente, pelo crescente desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que acabou por introduzir, muito mais do que meramente novas maneiras de produção, quando se pensa em mercadorias e serviços, mas, sobretudo, alterou significativamente o modo pelo qual as relações entre as pessoas acontecem.

Contudo, existem as críticas que pontuam os efeitos colaterais do impacto causado pelo advento dessas novas tecnologias que se traduzem, por vezes, no esvaziamento das relações interpessoais, sobretudo com o distanciamento das pessoas do convívio direto e cotidiano, a exemplo da família e dos amigos.

Esse aglomerado de mudanças gera uma imposição da necessidade constante que as pessoas têm de estarem conectadas, sugerindo o compartilhamento permanente de informações e rompendo os limites culturais e fronteiriços, contudo, esse fenômeno permite também uma análise crítica acerca do mesmo, e de como esse processo se reverbera no espaço da sala de aula, e, mais especificamente, no ensino de História.

É fato consumado que, em nenhum momento da história da humanidade, houve um volume tão grande de informações circulando entre as pessoas de modo simultâneo. No entanto, vale alguns questionamentos: essa quantidade abundante de informações pode ser compreendida como sendo expressão de conhecimento? Ao refletir sobre isso, cabe, enquanto professores de história, questionar acerca do papel que o saber histórico desempenha no que tange à formação do senso crítico e estético dos alunos.

Nesse sentido, é válido pensar acerca de que modo se pode distinguir o corriqueiro acúmulo de informações daquilo que, de fato, interessa, quando se pensa no resultado do processo de ensino e aprendizagem da disciplina escolar História, ou seja, um conhecimento razoável a respeito de algo que tenha significação e faça algum sentido na vida do aluno.

Esse processo acelerado de transformações que permeiam o mundo, sobretudo, nos últimos cinquenta anos, fez com que o intercâmbio entre os povos acontecesse de maneira cada vez mais intensa, impulsionada pela evolução constante dos meios de comunicação.

O mencionado fenômeno reverbera no perfil da juventude contemporânea, que se notabiliza por ser uma geração conectada às tecnologias digitais da informação e comunicação, com acesso instantâneo a informações oriundas dos mais diversos formatos de mídia; e isso constitui novos modelos de identidade juvenil, como também novas formas no que se refere ao sentimento de pertencimento cultural.

O conhecimento histórico não pode mostrar-se estranho a esse fenômeno social, que implica alterações pedagógicas e epistemológicas importantes no tratamento do saber histórico em sala de aula. É justamente nessa perspectiva que estas sequências didáticas foram construídas.

Na atualidade, é costumeiro deparar-se com adolescentes que possuem muito mais habilidades que os professores, no que se refere à utilização das TDIC. Os jovens fazem parte de uma geração conectada que, desde muito cedo, acessa e compartilha informações de modo rápido e em grande quantidade.

No entanto, essa facilidade na comunicação nem sempre assegura que a juventude possua a competência e as habilidades necessárias para encadear essas informações, de modo a produzir, por meio delas, algum tipo de conhecimento, ou até mesmo construir uma compreensão acerca das diferentes facetas que a complexa sociedade, na qual está inserida, de modo a tomar posição diante das situações que lhes são apresentadas, construindo, assim, uma consciência histórica que lhes permita perspectivar e intervir do modo crítico e consciente.

Nesse sentido, compete ao professor a responsabilidade de mediar a construção do conhecimento por parte do aluno, contribuindo para que as informações, até então desarticuladas, possam ganhar sentido a ponto de o adolescente conseguir arquitetar uma relação crítica entre diferentes tipos de informações, podendo assim compreendê-los e analisá-los.

Em se tratando do professor de História, que trabalha com turmas de ensino médio, este deve estar apto a assumir o papel de mediador e facilitador no processo de

aprendizagem dos alunos. Para tanto, faz-se necessário que, assim como propõe Ausubel apud Moreira⁷⁷, ele considere válidas as experiências prévias que os alunos trazem consigo, e, assim, consiga integrá-las à sua prática pedagógica na sala de aula. Nesse sentido, o modelo de ensino híbrido, denominado sala de aula invertida, pode ser muito recomendável, justamente por adotar o estudo prévio e a utilização do instrumento da pesquisa como recursos cruciais no processo de ensino e aprendizagem.

As atividades que envolvem a necessidade da pesquisa realizada pelos alunos são importantes, porque estimulam a curiosidade e a habilidade de investigação por parte do aluno, possibilitando que ele assuma um papel ativo na construção do conhecimento, a partir do momento que busca, seleciona e registra a informação pesquisada.

Esse procedimento confere autonomia ao estudante e, quando ocorre em grupo, permite o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe, oportunizando vivências que, por vezes, pode ser conflituoso, mas que, sobretudo, gera interação entre os pares, reproduzindo situações que o aluno se depara constantemente na vida em sociedade.

Nesse caso, o professor não atua simplesmente como um motivador, mas exerce o papel fundamental de orientação e monitoramento da atividade de pesquisa, propondo questões, detectando adversidades, indicando fontes e ajudando a identificar as que podem ser confiáveis e aquelas que carregam suspeição de credibilidade, ajudando na seleção, análise e na estruturação das informações pesquisadas.

É importante ressaltar que as atividades propostas neste manual didático estabelecem relação, não apenas com alguns procedimentos que são característicos da disciplina de História, mas colabora para o progresso da formação do aluno, enquanto cidadão, ao ponto que incentiva a interação com seus pares, ajuda no desenvolvimento de habilidades como: investigação, análise, reflexão, crítica e a procura por respostas para as questões ali propostas.

O fazer pedagógico reveste-se, desse modo, de um caráter pautado na ética, visto que os alunos são conduzidos a estabelecer relações interpessoais pautadas no espírito de cooperação entre eles, com a escola e com a sociedade na qual estão inseridos.

⁷⁷MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

Uma proposta de ensino que se caracteriza pela adoção de metodologias ativas de aprendizagem e, em especial, numa perspectiva de ensino híbrido, deve possibilitar que os alunos assumam o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, e se espera que as tecnologias digitais de informação e comunicação sejam utilizadas como instrumentos potencializadores da prática pedagógica, nesse caso específico, as sequências aqui apresentadas se apoiaram na utilização do ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, o *Google Sala de Aula*, como suporte para a realização das atividades, principalmente quando o modelo de ensino híbrido adotado for a sala de aula invertida.

3.2.1 Sequência Didática 01 - A tinta acima da cor: Discutindo o preconceito racial no Brasil

Objetivo:

Ao final desta tarefa, o aluno deverá ser capaz de identificar o racismo como um fenômeno ainda presente na sociedade brasileira contemporânea, relacionando-o com o passado escravocrata do país.

DESTINATÁRIO:

Alunos do 2º ano do Ensino Médio, que compõem a faixa etária dos 15 aos 17 anos.

QUANTIDADE DE AULAS ESTIMADAS:

06 horas/aula.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Associar o racismo presente no Brasil contemporâneo ao processo histórico da escravidão no País;
- Constatar a presença do preconceito racial em diferentes momentos da história brasileira.

VALORES PRIORIZADOS:

- A igualdade e a Justiça social⁷⁸;
- Preponderância dos direitos humanos e o combate ao preconceito racial⁷⁹.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

⁷⁸O primeiro inciso do Art. 3º, da Constituição, estabelece que a construção de uma sociedade que seja justa é um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil. De acordo com a Constituição Federal, o princípio da igualdade está previsto no Artigo 5º, que diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

⁷⁹As orientações que regulam os princípios da educação, estabelecidas a partir da Lei 10.639/03, e detalhadas nas Diretrizes aprovadas pelo CNE, no ano de 2004.

Esta sequência didática visa ao trabalho com os conteúdos substantivos *Racismo*, *Segundo Reinado*, *Escravidão*, *Leis Abolicionistas*. Estas temáticas estão em consonância com a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ensino médio Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe, publicado em 2013, contemplando, assim, as habilidades H3 e H12, contidas na supracitada matriz.

RECURSOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS:

- Computadores, *Smartphones* ou *tablets* com conexão à internet;
- Livros didáticos⁸⁰ de História do 2ª série do Ensino Médio;
- Acesso à plataforma de organização do ensino e aprendizagem (*Google Sala de Aula*);
- Datashow;
- Poesia de Luiz Gama, intitulada “Quem Sou Eu?”;
- Enciclopédias disponíveis na internet:

Biografia de Luiz Gama. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/luizgama>. Acesso em 19 Mar. 2020.

Biografia de Luiz Gama. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/26/artigo-or-a-historia-por-tras-de-luiz-gama/>. Acesso em 19 Mar. 2020.

Texto: Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição da escravidão. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf. Acesso em 19 Mar. 2020.

- Vídeo Ecos da Escravidão⁸¹ - Caminhos da Reportagem - TV Brasil. Caminhos da Reportagem traça o longo e difícil caminho do cativo à abolição, a luta pela liberdade, as formas de alforria, os principais abolicionistas. Ainda analisa uma polêmica: é possível ou não reparar os males deixados à população negra por anos e anos de trabalho escravo?

Direção: Carlos Molinari e Débora Brito. Ano: 2015.

⁸⁰BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio/ Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. – 4. Ed.- São Paulo: Moderna, 2016.

⁸¹Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>>. Acesso em 19 Mar. 2020.

DESCRIÇÃO DA FONTE PRINCIPAL:

O poema “Quem Sou Eu?”, que foi utilizado como fonte para essa sequência didática, foi escrito pelo jornalista, advogado e abolicionista Luiz Gama⁸².

O autor nasceu na Bahia, era filho de um fidalgo de origem portuguesa e de uma escrava. Aos 10 anos de idade foi vendido como escravo, e só aos 18 anos recuperou a sua liberdade. Tornou-se jornalista, advogado, além de um grande líder abolicionista.

Em sua atuação nos tribunais, conseguiu libertar mais de mil escravos. Combateu o sistema escravista, a corrupção do judiciário e o preconceito racial em seu meio, sendo um dos poucos intelectuais a criticar a ideia de branqueamento da população brasileira. Colaborou em importantes jornais do período, como o Radical Paulistano, e fundou o Semanário Político e Satírico, “O Polichinelo” (1876).

O poema “Quem Sou Eu?” se trata de um dos mais conhecidos das “Primeiras Trovas Burlescas”, no qual Luiz Gama questiona a ideia de superioridade ou inferioridade com base na raça, refletindo sobre o preconceito racial numa sociedade totalmente miscigenada como a brasileira. Este poema foi descrito, por Silvio Romero⁸³, como um tipo de declaração de crença na mestiçagem.

Contudo, o poema sintetiza a maneira pela qual Luiz Gama encarava os agravos sofridos pelos negros naquela sociedade escravocrata – consequentemente racista. Este enfoque é tão destacado, que o poema é mais apelidado de “Bodarrada” ou “A Bodarrada”.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade, cujo tema central é Preconceito Racial no Brasil, por meio do qual serão trabalhados os conteúdos substantivos Segundo Reinado, Escravidão Brasil Império e as Leis Abolicionistas da segunda metade do século XIX; foi elaborada para turmas de 2ª série do ensino médio.

O conjunto de atividades propostas por esta sequência didática se fundamenta numa perspectiva de metodologia ativa, com ênfase em um modelo de ensino híbrido, e,

⁸²SILVA, Júlio Romão da. **Luiz Gama e suas poesias satíricas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p.177-181.

⁸³ ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. v. IV, 3ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

portanto, prima pela participação ativa dos alunos, ao ponto que inserem as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e a internet, como elementos importantes no desenvolvimento das aulas.

Para isso, o professor utiliza diferentes espaços, como a sala de aula, o laboratório de informática, a área de convivência do colégio e as casas dos alunos, momento em que serão subsidiados pelo *Google Sala de Aula*.

A sequência didática a seguir está estruturada a partir de um modelo de ensino híbrido e é composta por quatro momentos, compreendendo, assim, um total de 06 horas/aula.

1º momento: Visando a promover a sensibilização da turma para a temática a ser trabalhada, o professor deverá projetar as imagens da intervenção artística, realizada na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, para protestar contra o preconceito racial no esporte. Enquanto os alunos observam a imagem projetada, é tocada a música “Lavagem Cerebral”, de Gabriel O Pensador, e, na sequência, o professor fará, juntamente com os alunos, a leitura compartilhada de um trecho da poesia satírica de Luiz Gama, intitulada “Quem Sou Eu”?

A partir do contato dos alunos com a imagem, a música e o poema; o professor deverá propor as seguintes questões para que os alunos reflitam, discutam e opinem:

1. O preconceito racial ainda é um grave problema no País. De que forma ele está presente na sociedade brasileira? Cite exemplos e converse com os colegas sobre medidas que podem ser tomadas para combater esse preconceito.
2. Em seu poema “Quem Sou Eu?”, o jornalista, advogado e abolicionista, Luiz Gama, reflete sobre o preconceito racial no Brasil Imperial. Com quais termos o racismo é demonstrado no poema citado? De que forma o autor trata a miscigenação da sociedade brasileira? A posição do autor é de aprovação, reprovação ou neutralidade em relação ao racismo?

No *2º momento* desta sequência didática, foi utilizado o modelo de rotação por estação. Os alunos fazem o rodízio, de acordo com uma agenda de tarefas ou por decisão do professor, em várias estações, sendo, pelo menos, uma delas com tarefas *on-line*.

Nesse modelo, é possível os estudantes trabalharem de forma colaborativa, mesmo na estação em que estão trabalhando *on-line*. O professor vai dividir a turma em quatro grupos de oito alunos, e cada grupo vai integrar um espaço⁸⁴.

- *Espaço 01* – Aos alunos desse grupo, deve ser solicitado que realizem uma pesquisa em enciclopédias da internet a respeito da biografia de Luiz Gama, autor do poema lido em sala de aula; busca pela qual o professor deve orientar que os alunos estabeleçam um *link* entre a temática do preconceito racial, previamente abordada, e a escravidão existente contemporaneamente ao autor pesquisado.

Para realização dessa pesquisa, os alunos serão levados para o laboratório de informática, podendo, aqueles que dispõem de *smartphone*, *tablet* ou *notebook*, fazer uso dos seus próprios aparelhos, com a utilização da internet sem fio *wi-fi*, disponibilizada pela escola.

Objetivando um melhor direcionamento das pesquisas, será disposta, por meio do *Google Sala de Aula*, uma lista de sugestões de *sites*, com os *links* para os respectivos endereços eletrônicos, incluindo o vídeo “Luiz Gama”, disponível no Youtube e publicado pelo canal Tempo e História..

A partir das informações coletadas, os alunos deverão construir uma linha do tempo que relacione aspectos da trajetória pessoal de Luiz Gama com a luta abolicionista da qual o personagem era partícipe. Esta atividade visa a permitir a reflexão acerca do fato de que a História não corresponde a uma sequência linear de acontecimentos, e, sim, construída por decisões e ações humanas.

- *Espaço 02* – Nesse espaço, os alunos realizarão a análise do conteúdo substantivo presente no livro didático, que trata das leis abolicionistas sancionadas no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, sendo elas: Lei Euzébio de Queirós (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e a Lei Áurea (1888).

Ao professor, caberá a apresentação do tema no livro didático, de modo a mediar o estudo, elucidando as possíveis dúvidas.

⁸⁴ Entende-se por espaços, qualquer ambiente que possa ser utilizado pelo professor para realização de uma experiência de aprendizagem. Exemplos: laboratório de informática, sala de aula, sala de leitura, auditório, casa do aluno etc. (BACICH, 2015, p.221).

A atividade consiste na elaboração, por parte dos alunos, de um quadro comparativo sobre as leis abolicionistas, como os seguintes itens: ano de publicação da lei, nome como a legislação ficou conhecida e os impactos que as referidas leis tiveram para a sociedade brasileira do período. O quadro pode ganhar a seguinte configuração:

QUADRO 2 MODELO DE QUADRO COMPARATIVO

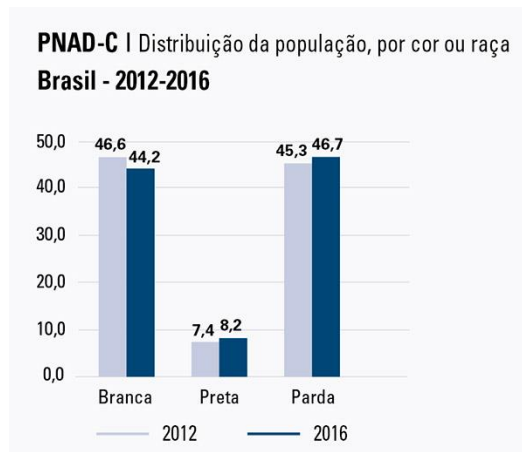
MODELO DE QUADRO COMPARATIVO			
Lei abolicionista	Ano de publicação	Nome como a lei ficou conhecida	Impactos da lei para a sociedade brasileira
Lei Euzébio de Queirós			
Lei do Ventre Livre			
Lei do Sexagenário			
Lei Áurea			

FONTE: Elaborado pelo autor, em maio de 2020.

- *Espaço 03* – Esse grupo deverá realizar uma pesquisa na internet a respeito dos indicadores das desigualdades raciais no Brasil. Os alunos deverão realizar a leitura do texto e, a partir do mesmo, extrair dados que os possibilitem elaborar gráficos ilustrativos dos indicadores socioeconômicos que evidenciam as distorções existentes entre negros e brancos, nos mais variados aspectos da sociedade brasileira.

Além dos gráficos, pode-se pedir aos alunos que reflitam sobre a falta de políticas públicas voltadas para a inclusão das populações negras. Ao professor, caberá a orientação para a construção dos gráficos por parte dos alunos. O gráfico pode ganhar a seguinte configuração:

Figura 1 Exemplo de gráfico

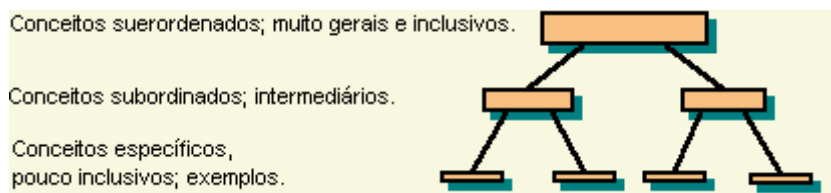


Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos> Acesso em 29 Jan. 2020.

Espaço 04 - Ao grupo deste espaço, será incumbida a tarefa de assistir ao vídeo “Ecos da Escravidão - Caminhos da Reportagem”, produzido pela TV BRASIL, que traça o longo e difícil caminho do cativo à abolição, a luta pela liberdade, as formas de alforria e os principais abolicionistas. Ainda analisa uma polêmica: é possível, ou não, reparar os males deixados à população negra por anos e anos de trabalho escravo?

A partir deste vídeo, os alunos deverão produzir uma síntese do mesmo, que pode resultar em um mapa conceitual, uma apresentação de *slides* ou resumo em tópicos. O professor ficará imbuído de providenciar a reprodução do vídeo para os alunos, além da orientação necessária para a construção da síntese.

Figura 2 Um modelo para mapeamento conceitual



Fonte: <http://www.if.ufrgs.br/cref/mapas/modelo.html> acesso em 20 MAR.2020.

3º momento: Nesta etapa, acontecerá a socialização das atividades produzidas em cada um dos espaços. O grupo do primeiro espaço apresentará a linha do tempo construída a partir da pesquisa acerca da biografia de Luiz Gama, por meio da qual abordará aspectos relevantes da sua trajetória, com destaque para o combate ao sistema escravista e ao preconceito racial encabeçado por ele.

Os alunos pertencentes ao segundo espaço apresentarão quadro comparativo, construído sobre as leis abolicionistas, por meio do qual devem enfatizar os impactos que as referidas leis tiveram para a sociedade brasileira do período.

Aos estudantes do terceiro espaço, caberá socializar os gráficos ilustrativos dos indicadores socioeconômicos, que evidenciam as distorções existentes entre negros e brancos, nos mais variados aspectos da sociedade brasileira, acompanhados da reflexão acerca da falta de políticas públicas voltadas para a inclusão das populações negras.

Ao grupo do espaço de número quatro, competirá a apresentação da análise acerca do vídeo “Ecos da Escravidão - Caminhos da Reportagem”, onde eles devem associar os elementos do vídeo ao contexto histórico tratado por ele.

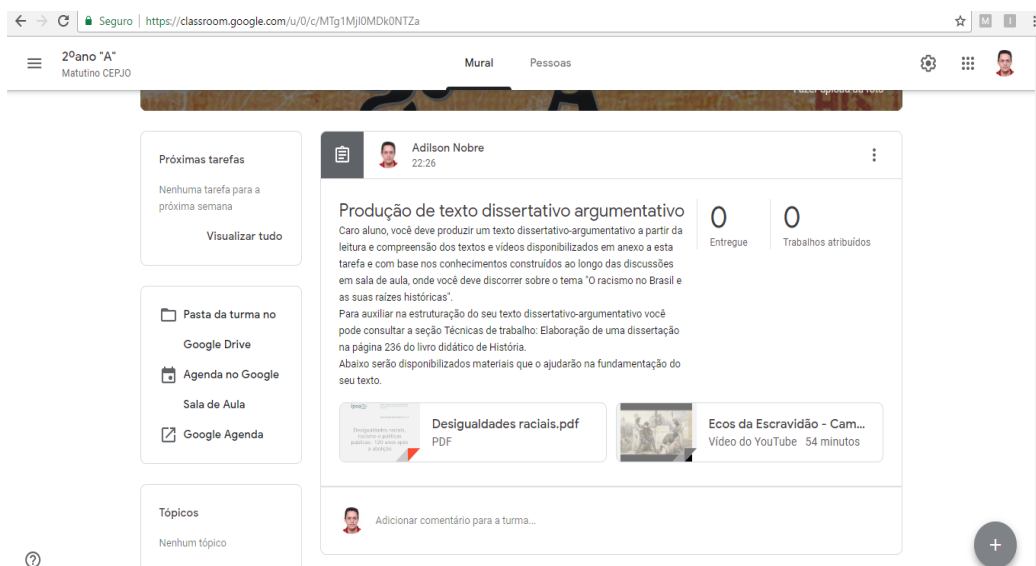
4º momento: Esta etapa será uma atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo, a partir da leitura e compreensão dos textos e vídeos disponibilizados e pesquisados, com base nos conhecimentos construídos ao longo das discussões em sala de aula, onde todos os alunos devem discorrer sobre o tema "O racismo no Brasil e as suas raízes históricas", apresentando argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

As técnicas para a elaboração de uma dissertação estão disponíveis na página 236, do livro didático utilizado pelos alunos. O texto produzido precisa estar em consonância

com a proposta apresentada e deve ser fundamentado no arcabouço de materiais e fontes listadas durante a evolução das atividades, além de ser postado no campo próprio dessa atividade no *Google Sala de Aula*.

Também através desse ambiente virtual de aprendizagem, os alunos terão acesso a textos e *links*, para *sites* e vídeos que fornecem subsídios teóricos, para a realização da tarefa, que são disponibilizados pelo professor na plataforma *Google Sala de aula*, conforme se pode observar na imagem abaixo:

Figura 3 Tarefa no Google Sala de Aula



Fonte: *Google Sala de Aula*. Acesso em 19 Mar. 2020.

PROVÁVEIS RESULTADOS:

Espera-se que o aluno, a partir de uma temática atual, como é o racismo, consiga estabelecer relação com conteúdo substantivo Escravidão no Brasil Império. Nesse sentido, a expectativa é de que, ao discutir o preconceito racial no passado e no presente, o aluno seja capaz de realizar conexão entre ambos, compreendendo o racismo, não como fenômeno isolado da atualidade, mas como resultante de um processo histórico. Desta forma, ele deve visualizar a relação existente entre o preconceito racial presente no Brasil contemporâneo com o passado escravocrata do País.

No conjunto, espera-se que, ao estimulá-los a realizar o exercício de interpretação de fontes, que eles consigam analisar o discurso ou a mensagem emitida pelo autor do documento, levando em consideração a posição por ele ocupada no contexto histórico estudado. Por conseguinte, acredita-se que, por meio da análise de fatos históricos, o aluno possa avaliar as mudanças e permanências na vida da população negra, após a abolição da escravidão, em 1888.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO:

A avaliação desta atividade acontecerá mediante as discussões realizadas em sala de aula, através da produção das atividades atribuídas em cada espaço e a apresentação dessas produções; e, por meio do texto dissertativo-argumentativo que os alunos produzirão e será postada no *Google Sala de Aula*.

Além dos critérios básicos de um texto dissertativo, o professor deve atentar-se à compreensão apresentada pelos alunos, acerca da discussão sobre o preconceito racial no Brasil, estabelecendo um paralelo com o Período Imperial do País, observando se eles compreenderam o sistema escravista, a transição do trabalho escravo para o livre e as dificuldades de criar leis para abolir a escravidão no Brasil.

ADAPTAÇÃO PARA OUTROS DESTINATÁRIOS:

A presente proposta de sequência didática é perfeitamente aplicável para turmas de faixas etárias diferentes, como, por exemplo, para alunos do 8º ano do ensino fundamental, desde que sejam realizadas algumas adequações no nível de complexidade das atividades propostas.

Para o Ensino Fundamental II, faz-se necessária a realização de adaptações quanto à linguagem e às fontes. Com esse público, é preciso observar cuidadosamente a complexidade dos textos trabalhados, uma vez que se subentende que, por estar em uma faixa etária menor, exige-se assim uma linguagem mais acessível.

Seria interessante que, juntamente ao poema, viesse um glossário com o significado dos termos desconhecidos, por tratar-se de um texto do século XIX e ter sido escrito no português brasileiro da época.

No que se refere à produção textual a ser realizada pelos alunos, essa poderia ser alterada, substituindo o texto dissertativo-argumentativo por um gênero narrativo, onde o aluno seria estimulado a criar uma narrativa que se relacione com a temática estudada.

3.2.2 Sequência Didática 02 - Propaganda antissemita e Holocausto: a disseminação da intolerância

OBJETIVO:

Ao final desta sequência didática, espera-se que os alunos sejam capazes de exercitar atitudes de tolerância em relação às diferenças e de repúdio a toda e qualquer forma de preconceito étnico e racial.

DESTINATÁRIO:

Alunos da 3ª série do Ensino Médio que compõem a faixa etária dos 16 aos 18 anos.

QUANTIDADE DE AULAS ESTIMADAS:

06 horas/aula

HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Analisar a propaganda nazista;
- Perceber a importância da convivência entre povos e grupos étnicos diferentes para a construção da paz;
- Posicionar-se criticamente frente ao preconceito racial e étnico, característico do estado nazista;
- Relacionar o Holocausto à disseminação de teorias de superioridade racial implementadas pelas propagandas nazistas.

VALORES PRIORIZADOS:

- Tolerância⁸⁵;

⁸⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, apresentou, no seu Artigo 3º, que o ensino deve ser ministrado pautado nos princípios de “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

- Respeito à diversidade étnica⁸⁶;
- Solidariedade humana⁸⁷.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR.

Esta sequência didática visa ao trabalho com os conteúdos substantivos *Nazismo; Holocausto; Segunda Guerra Mundial*. Estas temáticas estão em consonância com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe⁸⁸, publicado em 2013, contemplando, assim, as habilidades H23⁸⁹ e H24⁹⁰, contidas na supracitada matriz.

RECURSOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS:

- *Notebooks* ou computadores com conexão à internet;
- Livros didáticos;
- *Smartphones* ou *tablets* com conexão à internet *Wi-fi*;
- Datashow;
- Enciclopédias digitais;
- Aplicativo *Google Sala de Aula*, instalado nos *smartphones* ou *tablets*;
- Documentário Sobreviventes do Holocausto⁹¹, que traz uma série de reportagens produzidas pelo Jornal da Record;
- Acervo digital da Biblioteca Nacional⁹².

DESCRIÇÃO DA FONTE PRINCIPAL:

⁸⁶ O próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem, entre suas diretrizes, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]”. (BRASIL, 2014)

⁸⁷ A LDB, no seu Artigo 2º, estabelece, como princípio da educação nacional, o ideal de solidariedade humana, como sendo preponderante na formação cidadã do indivíduo. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN 96). Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

⁸⁸ SERGIPE, Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe**. Disponível em: https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf. Acesso em 21 MAR. 2020.

⁸⁹ H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

⁹⁰ H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

⁹¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bLsHKorEXH8>> Acesso em: 21 JAN. 2020.

⁹² Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervodigital>. Acesso em: 21 FEV. 2020.

Imagem 01- Uma das principais produções dessa época é o documentário “O Eterno Judeu” (Der ewige Jude), de 1940, que apresentava o povo judeu como um inimigo a ser vencido⁹³.

Imagem 02 - O pôster que culpa os judeus pela guerra, por exemplo, é de 1932, quando os nazistas estavam em ascensão e eram o segundo maior partido no parlamento alemão⁹⁴.

Imagem 03- Os nazistas promoviam exposições públicas para difundir sua ideologia racial. O cartaz exibido é intitulado “A Biologia do Crescimento”, e sua legenda diz: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica”⁹⁵.

Imagem 04 – Cartaz de propaganda nazista adverte aos alemães sobre os perigos dos "subumanos" do leste europeu. Alemanha, data incerta.

Imagem 05 - Neste cartaz, é exibido um judeu estereotipado, com traços maléficos, conspirando, por trás dos bastidores, para controlar as forças aliadas, representadas pelas bandeiras inglesa, americana e soviética. A legenda diz: "Quem está por trás das forças inimigas: O Judeu". Cartaz provavelmente divulgado no ano de 1942.

Imagem 06 – Cartaz datado de setembro de 1930 - Eleições do Parlamento, resume a ideologia nazista em uma imagem: A espada nazista cravada sobre a estrela de Davi, na cabeça da cobra. Algumas das palavras em vermelho, como sangue jorrando do réptil, são: usura, Versailles (tribunal que julgou e condenou a Alemanha após a Segunda Guerra Mundial), Inflação, Bolchevismo, Barmat, Kutisker, Sklarek (últimos três judeus envolvidos em grande escândalo financeiro), prostituição, terror etc.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

As atividades dessa sequência didática estão estruturadas numa perspectiva de sala de aula invertida, e foram organizadas em cinco momentos distintos.

No 1º momento, os alunos realizam, por meio do *Google* Sala de Aula, a análise de imagens, contendo propagandas de caráter antissemita, utilizadas na Alemanha

⁹³<https://www.ufrgs.br/vies/vies/o-judeu-eterno-hitler-vai-ao-cinema/>

⁹⁴<http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/03/o-poder-da-propaganda-nazista.html> Acesso em 10 JAN. 2020.

⁹⁵<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology> Acesso em 10 JAN. 2020.

Nazista. Essas mesmas imagens serão analisadas no 2º momento, agora em sala de aula, com a mediação do professor.

O 3º momento tratará do Holocausto, onde o tema será estudado pelos alunos, através de documentário e *links* para enciclopédias digitais, disponibilizados através do *Google Sala de Aula*.

O 4º momento, a discussão acerca do holocausto, acontece na sala de aula e será proposta a realização de uma roda de conversa, trabalho este que será apresentado no quinto e derradeiro momento dessa atividade.

1º momento: Para a realização dessa atividade, entende-se que o professor já tenha realizado anteriormente a introdução do conteúdo substantivo Nazismo e suas respectivas características. Diante deste cenário, o professor deverá criar uma tarefa no *Google Sala de Aula*, na qual serão disponibilizadas imagens com propagandas nazistas de caráter antissemita, utilizadas na Alemanha Nazista. Os alunos devem ser convidados a elaborar hipóteses iniciais sobre o papel dessas imagens na propaganda antissemita promovida pelos nazistas.

Para orientar na construção das hipóteses por parte dos alunos, será anexado, juntamente com as imagens no *Google Sala de Aula*, um questionário para ser respondido por eles.

2º momento: Em sala de aula, o professor entrega duas imagens por trio, e solicita que os alunos respondam os seguintes questionamentos: O que é? Quando? Onde? Por que fizeram? Como aconteceu? Depois, eles produzem uma narrativa a respeito das imagens analisadas, onde as três primeiras respostas servirão como base para a construção da introdução da narrativa, enquanto que as outras duas estruturarão o desenvolvimento do texto. Para elaborar a conclusão, será necessário que eles façam uma retomada do conteúdo.

3º momento: O professor projeta imagens com propagandas nazistas de caráter antissemita, utilizadas na Alemanha Nazista, ao tempo que promove uma discussão com os alunos, a respeito de tais imagens, onde, inicialmente, ouvindo os depoimentos dos alunos com as impressões que os mesmos tiveram ao analisar as imagens, e, posteriormente, projetando as informações acerca de cada uma (título da propaganda, tempo e espaço em que foi publicada, e objetivos da mesma), para que, desse modo, os

alunos possam ser confrontados com sua visão inicial, em relação às peças publicitárias nazistas, com as informações apresentadas pelo professor.

As questões respondidas pelos alunos e postadas no *Google Sala de Aula* serão novamente colocadas para eles, para que, diante das informações fornecidas pelo professor, e a partir das discussões em sala; possam reformular ou manter as respostas que deram anteriormente.

4º momento: Em casa, os alunos deverão assistir ao documentário “Sobreviventes do Holocausto” - que traz uma série de reportagens produzidas pelo Jornal da Record.

O *link* para este vídeo, disponível no *YouTube*, será colocado no *Google Sala de Aula*, juntamente com um questionário para análise vídeo, que deverá ser respondido pelos alunos e postado no espaço destinado para esta tarefa, no ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, os alunos deverão ser estimulados a pesquisar a respeito do Holocausto, buscando compreender o conceito e os aspectos históricos que marcaram esse acontecimento. Nesse sentido, o professor irá dispor, por meio do *Google Sala de Aula*, alguns *links* para *sites* e enciclopédias virtuais, que abordam essa temática e que podem ser consultados pelos alunos para a melhor compreensão do conteúdo substantivo.

5º momento: Objetivando aprofundar os conhecimentos aplicados em sala de aula sobre o Holocausto, será proposta uma roda de conversa, para trabalhar a capacidade de argumentação dos alunos. O professor irá destinar os últimos momentos desta sequência didática para uma discussão a respeito do tema “Holocausto”, permitindo, assim, que os alunos apresentem suas impressões sobre o tema, a partir do documentário e das pesquisas que realizaram.

PROVÁVEIS RESULTADOS:

Espera-se que, ao deparar-se com as propagandas antissemitas utilizadas pelos nazistas, os alunos consigam, ao analisá-las, identificar o discurso de caráter preconceituoso e racista que era reproduzido por essas peças publicitárias.

Ao estudar o Holocausto e os horrores que marcam esse genocídio, é esperada uma tomada de posição dos alunos, no sentido de se indignarem acerca das atrocidades cometidas contra povos e grupos étnicos distintos, sob uma justificativa racista e discriminatória.

Em relação à roda de conversa, é esperado um envolvimento dos alunos com essa dinâmica, tornando-a um espaço múltiplo de saberes e possibilidades, discutindo vários aspectos do tema Holocausto, auxiliando no processo de construção e desconstrução de conceitos, bem como na tomada de posição perante situações de injustiça e preconceito racial.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO:

Para a avaliação desta atividade, deve-se levar em consideração o desempenho dos alunos durante todo o desenrolar das atividades, observando as hipóteses, por eles levantadas, a respeito das imagens analisadas no questionário proposto. Serão utilizados, como critérios de avaliação: Participação na análise das imagens e do documentário em sala de aula, na pesquisa e nas discussões durante a roda de conversa, bem como o texto produzido pelos alunos.

ADAPTAÇÃO PARA OUTROS DESTINATÁRIOS:

A presente proposta de sequência didática é perfeitamente aplicável para turmas de faixas etárias diferentes, como, por exemplo, para alunos do 9º ano do ensino fundamental, desde que sejam realizadas algumas adequações no nível de complexidade das atividades propostas.

No Ensino Fundamental II, o professor pode, em vez de trabalhar com a análise de propagandas, utilizar charges sobre o tema, uma vez que tem uma linguagem mais lúdica e mais acessível, contudo, também permite que os alunos sejam capazes de fazer uma leitura crítica dos fatos tratados nas charges.

A roda de conversa é perfeitamente aplicável no ensino fundamental, sendo necessário que o professor adéque a proposta para esse segmento de ensino, levando em consideração que a capacidade de argumentação e formulação de hipóteses está em um estágio inferior, em relação aos alunos do último ano do ensino médio.

APÊNDICE

FONTES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA A TINTA DA MESMA COR

Observação: Ambos os textos a seguir são transcrições, na íntegra, das respectivas obras.

Fonte 01: Poesia Quem Sou Eu?

Autor: Luiz Gama

Quem sou eu? que importa quem?

Sou um trovador proscrito,

Que trago na frente escrita

Esta palavra – “Ninguém!” –

Augusto Emílio Zaluar – “Dores e Flores”

Amo o pobre, deixo o rico,

Vivo como o Tico-tico;

Não me envolvo em torvelinho,

Vivo só no meu cantinho:

Da grandeza sempre longe

Como vive o pobre monge.

Tenho mui poucos amigos,

Porém bons, que são antigos,

Fujo sempre à hipocrisia,

À sandice, à fidalguia;

Das manadas de Barões?

Anjo Bento, antes trovões.

Faço versos, não sou vate,

Digo muito disparate,

Mas só rendo obediência

À virtude, à inteligência:

Eis aqui o Getulino

Que no plectro anda mofino.

Sei que é louco e que é pateta

Quem se mete a ser poeta;

Que no século das luzes,

Os birbantes mais lapuzes,

Compram negros e comendas,

Têm brasões, não – das Calendas,

E, com tretas e com furtos

Vão subindo a passos curtos;

Fazem grossa pepineira,

Só pela arte do Vieira,

E com jeito e proteções,

Galgam altas posições!

Mas eu sempre vigiando

Nessa súcia vou malhando

De tratante, bem ou mal,

Com semblante festival.

Dou de rijo no pedante

De pílulas fabricante,

Que blasona arte divina,

Com sulfatos de quinina,

Trabuzanas, xaropadas,

E mil outras patacoadas,

Que, sem pingo de rubor,

Diz a todos, que é DOUTOR!

Não tolero o magistrado,

Que do brio descuidado,

Vende a lei, trai a justiça,

– Faz a todos injustiça –
 Com rigor deprime o pobre
 Presta abrigo ao rico, ao nobre,
 E só acha horrendo crime
 No mendigo, que deprime.
 – Neste dou com dupla força.
 Té que a manha perca ou torça.
 Fujo às léguas do lojista,
 Do beato e do sacrista –
 Crocodilos disfarçados,
 Que se fazem muito honrados
 Mas que, tendo ocasião,
 São mais feros que o Leão.
 Fujo ao cego lisonjeiro,
 Que, qual ramo de salgueiro,
 Maleável, sem firmeza,
 Vive à lei da natureza;
 Que, conforme sopra o vento,
 Dá mil voltas num momento.
 O que sou, e como penso,
 Aqui vai com todo o senso,
 Posto que já veja irados
 Muitos lorpas enfunados,
 Vomitando maldições,
 Contra as minhas reflexões.
 Eu bem sei que sou qual Grilo,
 De maçante e mau estilo;
 E que os homens poderosos
 Desta arenga receosos
 Hão de chamar-me tarelo,
 Bode, negro, Mongibelo;
 Porém eu que não me abalo,
 Vou tangendo o meu badalo
 Com repique impertinente,

Pondo a trote muita gente.
 Se negro sou, ou sou bode
 Pouco importa. O que isto pode?
 Bodes há de toda a casta,
 Pois que a espécie é muito vasta...
 Há cinzentos, há rajados,
 Baios, pampas e malhados,
 Bodes negros, bodes brancos,
 E, sejamos todos francos,
 Uns plebeus, e outros nobres,
 Bodes ricos, bodes pobres,
 Bodes sábios, importantes,
 E também alguns tratantes...
 Aqui, nesta boa terra,
 Marram todos, tudo berra;
 Nobres Condes e Duquesas,
 Ricas Damas e Marquesas
 Deputados, senadores,
 Gentis-homens, veadores;
 Belas Damas emproadas,
 De nobreza empantufadas;
 Repimpados principotes,
 Orgulhosos fidalgotes,
 Frades, Bispos, Cardeais,
 Fanfarrões imperiais,
 Gentes pobres, nobres gentes
 Em todos há meus parentes.
 Entre a brava militança –
 Fulge e brilha alta bodança;
 Guardas, Cabos, Furriéis,
 Brigadeiros, Coronéis,
 Destemidos Marechais,
 Rutilantes Generais,
 Capitães-de-mar-e-guerra,

– Tudo marra, tudo berra –
 Na suprema eternidade,
 Onde habita a Divindade,
 Bodes há santificados,
 Que por nós são adorados.
 Entre o coro dos Anjinhos
 Também há muitos bodinhos. –
 O amante de Siringa

Tinha pêlo e má catinga;
 O deus Mendes, pelas costas,
 Na cabeça tinha pontas;
 Jove quando foi menino,
 Chupitou leite caprino;
 E, segundo o antigo mito,
 Também Fauno foi cabrito.

Publicado no livro Primeiras trovas burlescas de Getulino (1861). In: GAMA, Luiz. Trovas burlescas e escritos em prosa. Org. Fernando Góes. São Paulo: Cultura, 1944. p.97-100.

Fonte 02: Música Lavagem Cerebral

Composição: Gabriel O Pensador

Racismo, preconceito e discriminação
 em geral
 É uma burrice coletiva sem explicação
 Afinal que justificativa você me dá para
 um povo que precisa de união
 Mas demonstra claramente
 Infelizmente
 Preconceitos mil
 De naturezas diferentes
 Mostrando que essa gente
 Essa gente do Brasil é muito burra
 E não enxerga um palmo à sua frente
 Porque se fosse inteligente
 Esse povo já teria agido de forma mais
 consciente
 Eliminando da mente todo o
 preconceito
 E não agindo com a burrice estampada
 no peito

A "elite" que devia dar um bom
 exemplo
 É a primeira a demonstrar esse tipo de
 sentimento
 Num complexo de superioridade infantil
 Ou justificando um sistema de relação
 servil
 E o povão vai como um bundão na onda
 do racismo e da discriminação
 Não tem a união e não vê a solução da
 questão
 Que por incrível que pareça está em
 nossas mãos
 Só precisamos de uma reformulação
 geral
 Uma espécie de lavagem cerebral

 Não seja um imbecil
 Não seja um Paulo Francis

Não se importe com a origem ou a cor
do seu semelhante

O quê que importa se ele é nordestino e
você não?

O quê que importa se ele é preto e você
é branco?

Aliás branco no Brasil é difícil, porque
no Brasil somos todos mestiços

Se você discorda então olhe pra trás

Olhe a nossa história

Os nossos ancestrais

O Brasil colonial não era igual a
Portugal

A raiz do meu país era multirracial

Tinha índio, branco, amarelo, preto

Nascemos da mistura então por que o
preconceito?

Barrigas cresceram

O tempo passou...

Nasceram os brasileiros cada um com a
sua cor

Uns com a pele clara outros mais escura

Mas todos viemos da mesma mistura

Então presta atenção nessa sua
babaquice

Pois como eu já disse racismo é burrice

Dê a ignorância um ponto final

Faça uma lavagem cerebral

Negro e nordestino constroem seu chão

Trabalhador da construção civil
conhecido como peão

No Brasil o mesmo negro que constrói o
seu apartamento

Ou que lava o chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda
nojento

Que ainda recebe o salário

E o pão de cada dia graças ao negro

Ao nordestino e a todos nós

Pagamos homens que pensam que ser
humilhado não dói

O preconceito é uma coisa sem sentido

Tire a burrice do peito e me dê ouvidos

Me responda se você discriminaria

Um sujeito com a cara do PC Farias

Não, você não faria isso não...

Você aprendeu que o preto é ladrão

Muitos negros roubam, mas muitos são
roubados

E cuidado com esse branco aí parado do
seu lado

Porque se ele passa fome

Sabe como é:

Ele rouba e mata um homem

Seja você ou seja o Pelé

Você e o Pelé morreriam igual

Então que morra o preconceito e viva a
união racial

Quero ver essa música você aprender e
fazer

A lavagem cerebral

O racismo é burrice mas o mais burro
não é o racista

É o que pensa que o racismo não existe

O pior cego é o que não quer ver

E o racismo está dentro de você

Porque o racista na verdade é um
tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque
tem cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste
em lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem
mais graça
Se não fossem o retrato da nossa
ignorância
Transmitindo a discriminação desde a
infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a
estupidez se propagando
Qualquer tipo de racismo não se
justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral
Pra acabar com esse lixo que é uma
herança cultural
Todo mundo é racista mas não sabe a
razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice

E se você é mais um burro
Não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral

Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.

Figura 4 MARCELO FONSECA / ESTADÃO CONTEÚDO - intervenção artística realizada na praia de Copacabana no Rio de Janeiro para protestar contra o preconceito racial no esporte.



INDICAÇÃO DE LEITURAS, *SITES*, VÍDEOS:

Musica Lavagem Cerebral. Gabriel o Pensador. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66182/>. Acesso em: 30 Mar. 2019.

Imagem Protesto contra o racismo. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2014/03/26/copacabana-amanhece-com-protesto-contr-o-racismo-no-futebol_a_21667542/#gallery/5c33c832e4b0bbc3e2dde957/1. Acesso em: 30 Mar. 2020

Biografia de Luiz Gama. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/luizgama>. Acesso em 30 Mar. 2020.

Biografia de Luiz Gama. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/26/artigo-or-a-historia-por-tras-de-luiz-gama/>. Acesso em 30 Mar. 2020.

Texto: Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição da escravidão. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf. Acesso em 30 Mar. 2020.

Vídeo: Ecos da Escravidão - Caminhos da Reportagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>. Acesso em 30 Mar. 2020.

Vídeo: Tempo e História - Luís Gama. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oWMIsr2Tckk>. Acesso em 30 Mar. 2020.

FONTES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPAGANDA ANTISSEMITA E HOLOCAUSTO: A DISSEMINAÇÃO DA INTOLERÂNCIA.

Observação: Ambos os textos a seguir são transcrições, na íntegra, das respectivas obras referenciadas ao final de cada um.

Figura 5 MARCELO FONSECA / ESTADÃO CONTEÚDO - intervenção artística realizada na praia de Copacabana no Rio de Janeiro para protestar contra o preconceito racial no esporte.



Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/13.156/5359>. Acesso em 10 MAR. 2020.

Figura 6 **Fonte 02. "Ele é o culpado pela guerra" (1932):** O pôster que culpa os judeus pela guerra é de 1932, quando os nazistas estavam em ascensão e eram o segundo maior partido no parlamento alemão.



Disponível em <http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/03/> Acesso em 10 jan. 2020

Figura 7 Fonte 03. Cartaz nazista: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica” (1933).

Os nazistas promoviam exposições públicas para difundir sua ideologia racial. O cartaz exibido é intitulado “A Biologia do Crescimento”, e sua legenda diz: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica”.



Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism>. Acesso em 10 MAR. 2020.

Figura 8 Fonte 04. Cartaz de propaganda nazista adverte os alemães sobre os perigos dos "subumanos" do leste europeu. Alemanha (data incerta).



Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism>
Acesso em 10 MAR. 2020.

Figura 9 Fonte 05. Cartaz nazista mostrando os judeus como monstros conspiradores

Com frequência, a propaganda nazista retratava os judeus como envolvidos em conspirações para provocar guerras. Neste cartaz, é exibido um judeu estereotipado, com traços maléficos, conspirando por trás dos bastidores, para controlar as forças aliadas, representadas pelas bandeiras inglesa, americana e soviética. A legenda diz: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu". Cartaz provavelmente divulgado no ano de 1942.



Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism> Acesso em 10 FEV.2020.

Figura 10 **Fonte 06.** Cartaz datado de setembro de 1930 - Eleições do Parlamento. Resume a ideologia nazista na imagem: A espada nazista cravada sobre a estrela de Davi, na cabeça da cobra. Algumas das palavras em vermelho, como sangue jorrando do réptil são: usura, Versailles (tribunal que julgou e condenou a Alemanha após a Segunda Guerra Mundial), Inflação, Bolchevismo, Barmat, Kutisker, Sklarek (últimos três judeus envolvidos em grande escândalo financeiro), prostituição, terror etc.

Disponível em <http://www.woww.com.br/2008/04/propaganda-alem-nazista-pr-segunda.html>. Acesso em 07 Jan. 2020

Figura 11 **Fonte 07. Documentário Sobreviventes do Holocausto, que traz uma série de reportagens produzidas pelo Jornal da Record.**



FONTE: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bLsHKorEXH8>> Acesso em: 21 JAN. 2020.

Sinopse

Com a libertação dos judeus, do maior campo de concentração nazista - Auschwitz, no dia 27 de janeiro de 1945, onde, pelo mais de um milhão de pessoas foram exterminadas; o mundo descobria as atrocidades cometidas nos campos de concentração nazistas. 70 anos depois, os repórteres do Jornal da Record visitam os locais onde funcionava a máquina de matar de Hitler, e ouvem depoimentos de quem sobreviveu ao massacre.

3.2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MANUAL DIDÁTICO

Em um cenário no qual a educação formal é tão questionada por não conseguir atingir aquilo que a sociedade espera dela, a escola precisa buscar estratégias que visem a promover o interesse dos alunos por aprender, estimulando-os a desenvolverem sua criticidade e a assumirem o protagonismo no processo de aprendizagem.

Para que tais mudanças ocorram, faz-se necessário pensar em um ensino que procure fomentar a construção do conhecimento, aliando o ensino e a pesquisa, possibilitando aos indivíduos uma formação que contemple aquilo que o mundo contemporâneo exige dele, com um ensino que privilegie o contato frequente com as novas tecnologias, sem desconsiderar a permanente reflexão indispensável a um processo educacional exitoso.

Nesse sentido, a proposta pedagógica apresentada neste manual didático se propõe a ser uma tentativa de construir uma prática pedagógica na disciplina de História, que vá além do ensino convencional e busque agregar novas possibilidades metodológicas, sem a pretensão de ser a solução para todos os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, cotidianamente, pelos professores que lecionam essa disciplina.

Contudo, as sequências didáticas aqui apresentadas objetivaram a construção de uma alternativa na qual o ensino de História pudesse incorporar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), numa perspectiva de metodologia ativa, ou seja, conferindo protagonismo ao aluno e descentralizando o processo de ensino, ao ressignificar a maneira como a aula é conduzida.

Nesse contexto, as sequências didáticas funcionam como um importante instrumento de apoio ao professor, uma vez que disponibilizam diferentes possibilidades de se trabalhar variados temas. Além disso, o manual didático fornece um repertório de atividades que visam a desenvolver habilidades necessárias na busca de significados para os dilemas que permeiam a contemporaneidade e a própria vida dos alunos. Deste modo, as sequências didáticas servem como referência pedagógica e oportunizam ao professor que vier a fazer uso das mesmas, adequá-las de acordo com a realidade da sua sala de aula.

REFERÊNCIAS DO MANUAL DIDÁTICO

AZEVEDO, Gislaine. **História: passado e presente**. 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2016.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio 2/**. – 4. Ed.- São Paulo: Moderna, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos MOTA, Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio3/**– 4. Ed.- São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL– Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM 2019**. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 06 Maio 2020.

GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas de Getulino**. 3º edição. São Paulo: Bentley Junior, 1904. Disponível em: <www.ieb.usp.br/online/index.asp>. Acesso em: 24 de Jan. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

SERGIPE. **Referencial Curricular Rede Estadual do Ensino de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação (SEED), 2011. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final_final.pdf>Acesso em: 28 Maio 2020.

VAINFAS, Ronaldo. **História 2: ensino médio/ Ronaldo Vainfas [et. Al.]. ed.** – São Paulo: Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. **História 3: ensino médio. ed.** – São Paulo: Saraiva, 2016.

ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa – Como Ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

3.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O propósito desta análise é avaliar a aplicação das atividades propostas nas sequências didáticas contidas no manual didático, levando-se em consideração os seguintes aspectos: condições de aplicabilidade, participação dos estudantes, analisando o processo de ensino e aprendizagem.

3.3.1 Condições de aplicabilidade

Ao analisar as condições técnicas para a aplicação das atividades propostas nas sequências didáticas, vale ressaltar que elas ocorreram em uma escola pública de ensino médio, localizada em uma cidade pequena do interior nordestino, ou seja, é comum, em um contexto como o descrito anteriormente, existir problemas estruturais que, por vezes, inviabilizem determinados planejamentos pedagógicos. Entretanto, não foi o caso dessa pesquisa, apesar de alguns contratempos e dificuldades, em momentos pontuais, as atividades transcorreram conforme o planejado.

Dentre as dificuldades encontradas, as mais corriqueiras eram a necessidade de compartilhar os computadores do laboratório de informática com mais de um aluno, porque não havia um quantitativo suficiente para todos, ou por conta de alguns estarem sem funcionar, devido a problemas de manutenção. Outro aspecto a ser mencionado é a conexão à internet, por meio da rede *wi-fi*, que, em alguns momentos, não funcionava corretamente, devido não suportar a demanda de alunos utilizando-a.

Em relação às atividades que deveriam ser realizadas em casa, algo muito comum em um modelo de sala de aula invertida, estas transcorreram com um número muito pequeno de relatos de problemas por parte dos alunos, e, quando estes problemas ocorreram, os casos mais comuns eram de indisponibilidade de acesso à internet em casa, ou por não possuir um aparelho (*smartphone*, *tablet* ou computador) para a realização das tarefas. Nesse casos, foi disponibilizado o laboratório de informática da escola, para que os estudantes pudessem desenvolver suas atividades.

Não obstante às dificuldades mencionadas, constatou-se a aplicabilidade das atividades propostas, sendo necessário, ao professor, ter domínio de informática básica, tanto para preparar o material que era utilizado pelos alunos, bem como para o manuseio dos dispositivos a serem utilizados nas aulas.

3.3.2 Participação dos alunos

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, atualmente na sala de aula, é a presença de alunos desmotivados em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Em razão disso, a procura por alternativas metodológicas que permitam atenuar esse problema é cada vez mais constante entre os educadores. Em relação a esse aspecto, a dinamização das aulas, a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) vem sendo um dos caminhos que os professores têm seguido, objetivando melhorar essa realidade.

Nesse sentido, cabe a observação de que a desmotivação dos estudantes não é algo gerado, exclusivamente, pela metodologia adotada em sala de aula, pois existem vários outros aspectos a serem considerados ao tentar compreender esse fenômeno, que vão desde questões familiares, incluindo a realidade socioeconômica dos alunos, a questões de ordem emocional e psicológica; só para citar alguns exemplos amplamente debatidos no meio educacional. Contudo, mesmo não sendo o único, ou o principal responsável por esse problema, é um desafio ao professor lidar com ele e buscar metodologias que objetivem encarar essa realidade.

Considerando esse aspecto, algo a ser destacado na aplicação das atividades foi o envolvimento dos estudantes, uma vez que, desde o primeiro contato, mostraram-se receptivos ao modelo apresentado, demonstrando curiosidade em conhecer a dinâmica de ensino híbrido, denominado rotação por estações.

Nesse modelo, os alunos gostaram da ideia de variação das atividades desenvolvidas em cada espaço, e esse aspecto permitiu que eles não enxergassem as tarefas como uma coisa monótona e rotineira, demonstrando, assim, interesse pelos materiais disponibilizados.

No que se refere ao modelo de sala de aula invertida, pode-se elencar aspectos a serem melhorados, e pontos que não atenderam às expectativas do que foi planejado. Dentre essas, é possível citar casos de alunos que não acessaram o *Google Sala de Aula* para visualizar os materiais disponibilizados. Para tal fato, justificativas como esquecimento, falta de tempo e dificuldades de acesso à internet foram as mais corriqueiras.

Entretanto, notadamente, a maior parte dos alunos fez uso dos recursos postados na sala de aula virtual; fato evidenciado na maneira pela qual as atividades foram realizadas, e, principalmente, no conhecimento prévio acerca do tema demonstrado nas discussões realizadas em sala de aula. Constatação que corrobora para uma avaliação satisfatória do modelo de sala de aula invertida, que não obteve o completo êxito, mas apresentou resultados positivos, considerando os aspectos mencionados anteriormente.

Em relação à Atividade de produção textual com a temática “A persistência do racismo na sociedade brasileira”, proposta na sequência didática “A tinta da mesma cor: discutindo o preconceito racial na sociedade brasileira”, destinada para alunos do 2º ano do ensino médio, e solicitada para ser entregue via *Google Sala de Aula*, verificou-se que alguns alunos ainda estão mais acostumados com os métodos convencionais, preferindo entregar o trabalho impresso pessoalmente, uma vez que, seis, de um total de trinta e três alunos, que correspondem percentualmente a 18% (dezoito por cento) dos alunos, usaram a plataforma com tal finalidade. Enquanto que, na atividade Análise de propagandas nazistas, solicitada na sequência didática “Propaganda nazista antissemita: A disseminação da intolerância”, para uma turma de 3º ano do ensino médio, o número de alunos que não postaram a atividade no *Google Sala de Aula* foi de dezoito, de um total de quarenta e quatro, que corresponde a 40% (quarenta por cento).

No caso específico da turma de 3º ano, as justificativas foram que estavam focados no ENEM, e, por isso, evitavam acessar à internet, além das já mencionadas pelos alunos do 2º ano. Além disso, foi possível identificar alguns alunos que ainda não possuem certo domínio com as ferramentas de informática básica e internet, optando pelos meios impressos, ao invés dos digitais.

Figura 12 Número de alunos que entregaram via Google Sala de Aula a atividade solicitada na sequência didática “A tinta da mesma cor: discutindo o preconceito racial no Brasil”.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/1/c/MzE1MzUwMTY5MDIa> Acesso em 20.Jan.2020.

Figura 13 Número de alunos que entregaram via *Google Sala de Aula* a atividade solicitada na sequência didática “Propaganda nazista antissemita: A disseminação da intolerância”.



É válido pontuar que alguns alunos ainda demonstram sentirem-se mais confortáveis

Fonte <<https://classroom.google.com/u/1/c/MTI4MjA5NDIwMDNa>> Acesso em 20.Jan.2020.

para aprender pelos meios convencionais, com aula expositiva do professor em sala de aula e exercícios nos cadernos; fato que é perfeitamente compreensível, considerando que é a maneira que tiveram contato, em quase toda a vida estudantil. Outros, no entanto, têm mais resistência a estudar de forma mais autônoma’, apresentando dificuldade ao interpretar imagens, textos ou vídeos; fato este que se explica pelo pouco hábito de leitura que, normalmente, os alunos possuem.

Há também uma parcela que se mostra reticente, quanto à utilização da internet e das TDIC como instrumentos de aprendizagem, uma vez que visualizam os recursos *online* como um terreno propício apenas para o entretenimento e a interação social, não conseguindo estabelecer conexão com o processo de ensino e aprendizagem.

3.3.3 Analisando o processo de ensino e aprendizagem

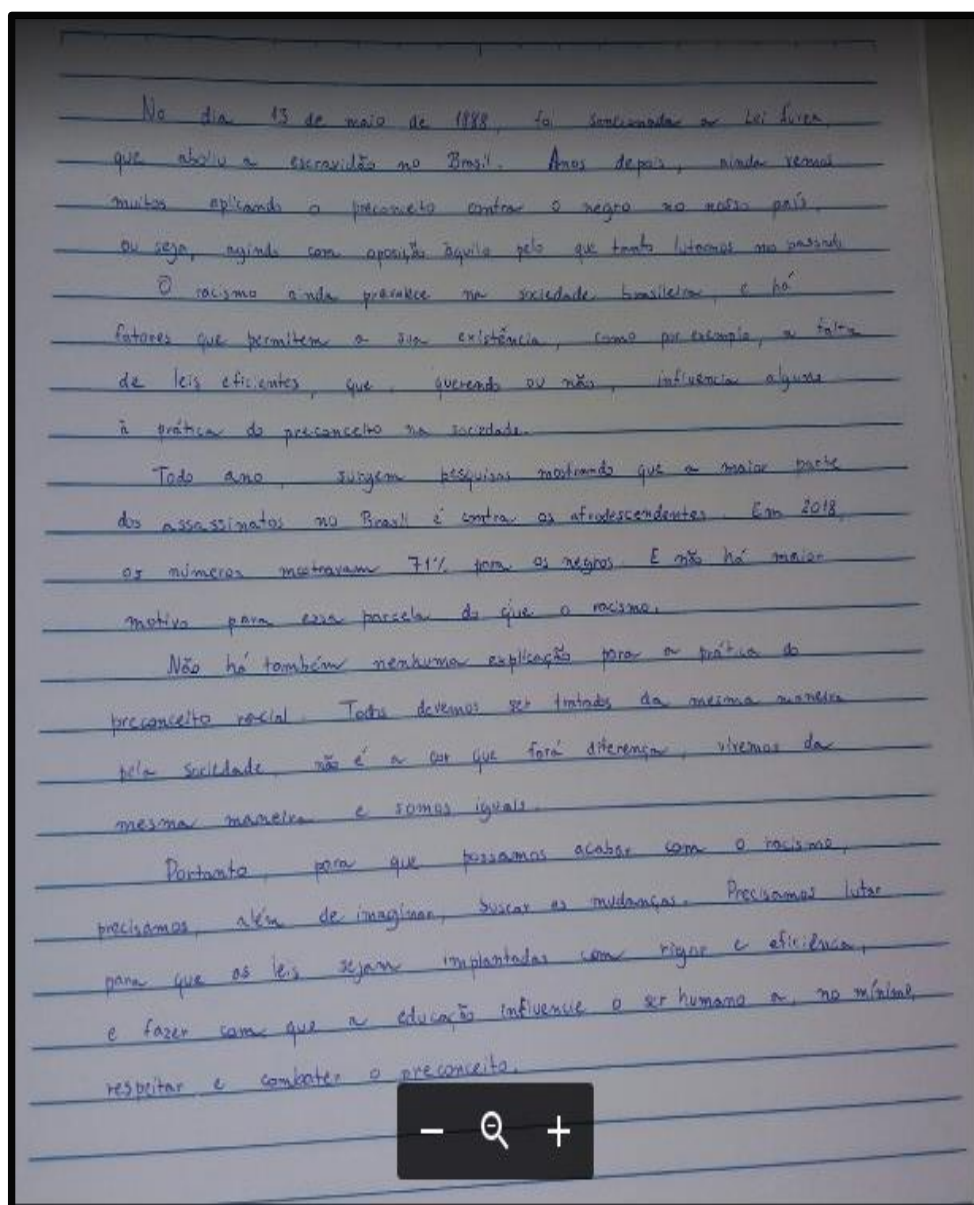
Essa parte da análise se destina a examinar algumas atividades respondidas pelos alunos e textos produzidos pelos mesmos.

Na sequência didática “A persistência do racismo na sociedade brasileira”, os alunos foram orientados, a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento das atividades propostas, a redijirem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “A persistência do racismo na sociedade brasileira”, apresentando uma proposta de intervenção que respeitasse os

direitos humanos, bem como selecionando, organizando e relacionando argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Dessa maneira, eles construíram seus textos e postaram no *Google Sala de Aula*. A análise de alguns dos textos produzidos será colocada abaixo, a título de amostragem, visando a perceber como o aluno compreendeu a temática trabalhada durante a realização das atividades previstas nessa sequência didática.

Figura 14 Texto produzido pelo aluno “A”, turma de 2º ano do Ensino Médio



Fonte <<https://classroom.google.com/u/1/c/MTI4MjA5NDIwMDNa>> Acesso em 20.Jan.2020.

O texto produzido por esse aluno chama a atenção pelo fato dele ter iniciado a introdução citando a Lei Áurea para, a partir daí, discorrer sua argumentação acerca de como, na visão dele, o racismo ainda é um problema persistente no Brasil, apresentando até números para sustentar sua tese, mesmo que sem citar a fonte dos mesmos, falha compreensível, quando se leva em conta que se trata de um aluno do segundo ano do ensino médio. A parte que chama a atenção positivamente é a conclusão, quando ele coloca a educação como um dos meios para combater o preconceito racial.

Figura 15 Texto produzido pelo aluno “A”, turma de 2º ano do Ensino Médio

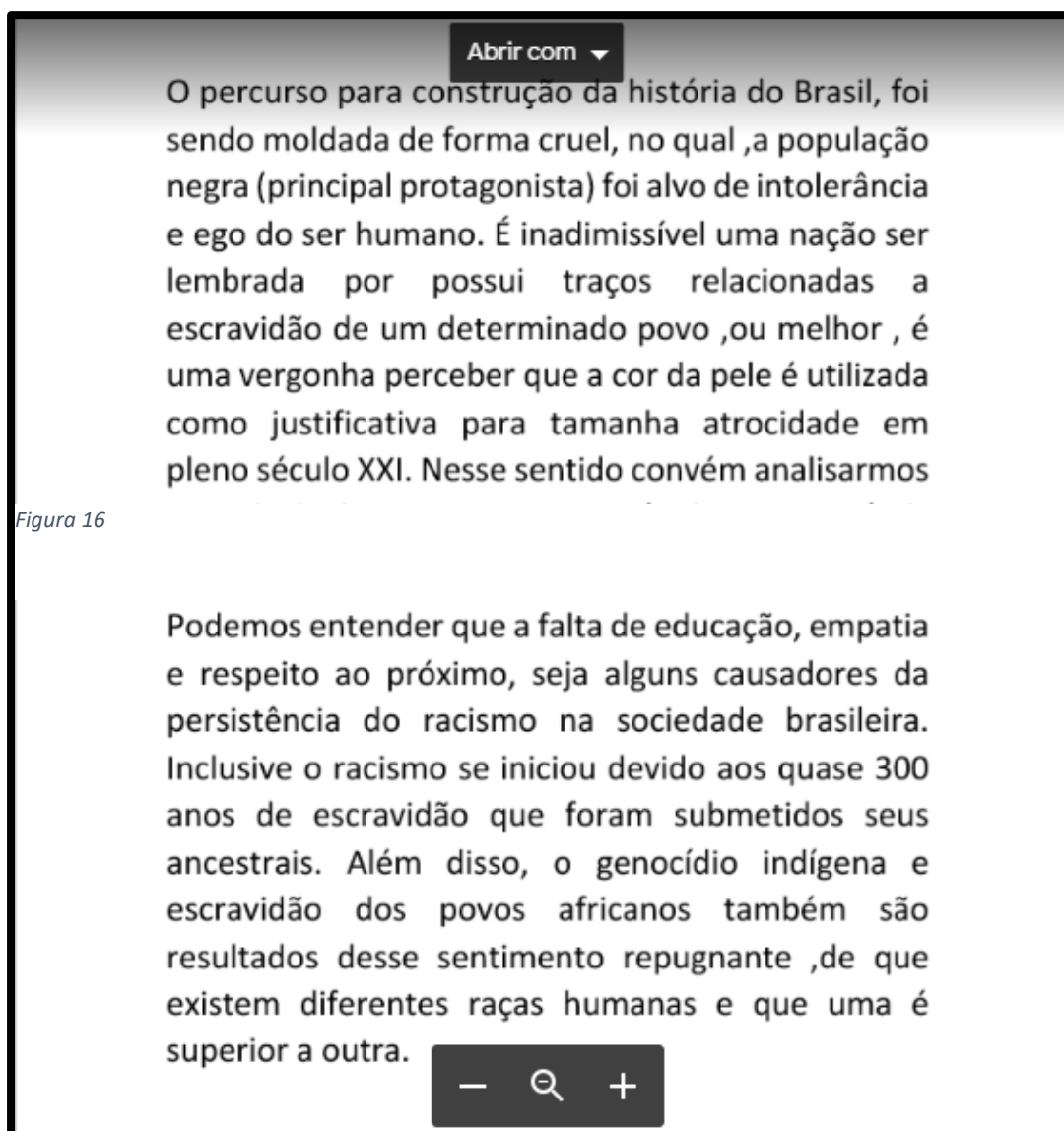


Figura 16

Em consequência disso nota-se expressões raciais utilizadas no cotidiano, mesmo que algumas pessoas não percebam por infelizmente ser um hábito corriqueiro, isto precisa ser retirado do vocabulário. Ademais é possível perceber a perda do diálogo e o aumento da violência.

Levando-se em consideração esses aspectos, cabe a mídia meio de comunicação e elemento persuasivo, parar de retratar nas novelas, negros como seres submissos e dá papéis de mais destaques. No mais, cabe ao poder legislativo se tornar mais eficaz ao aplicar a Lei Nº 7716 que tipifica como crime qualquer manifestação, direta ou indireta, de segregação exclusão e preconceito como motivação racial.

Fonte <<https://classroom.google.com/u/1/c/MTI4MjA5NDIwMDNa>> Acesso em 20.Jan.2020.

Esse aluno, por sua vez, aponta o racismo como um fenômeno que possui raízes históricas no Brasil, associando-o ao período escravocrata, mas também apontando elementos que são razões para a persistência desse tipo de comportamento nos dias atuais. Este discente finaliza citando a necessidade de se fazer cumprir uma legislação atual que criminaliza a prática do preconceito racial.

Figura 17 - Texto produzido pelo aluno “C”, turma de 2º ano do Ensino Médio

Texto dissertativo argumentativo sobre a persistência da escravidão no Brasil
Da escravidão surgiu o racismo

O Brasil recebeu muitos escravos no período colonial e imperial. Nesses momentos, a sociedade havia uma intensa hierarquização a sociedade brasileira foi constituída com uma forma de hierarquia e uma adaptação da cultura dos escravos, assim os negros passaram a serem tratados como inferiores na sociedade. Atualmente, ainda se da continuidade a esses atos, causando racismo na população. Desta maneira, é preciso acabar com essa pratica.

É provado a existência das diferenças sociais entre negros e brancos, por culpa do racismo. A diferença é vista quando a taxa de analfabetismo dos negros é muito maior que a do resto da população, taxas de desemprego são maiores entre negros e os salários menores. Nisso, se nota um desequilíbrio social causado principalmente pelo racismo, uma vez que sendo os negros por serem vistos como inferiores, possuem muito menos oportunidades de ascensões sociais.

Além do mais, o Brasil vive um racismo que foi herdado da escravidão. No Brasil atual, o racismo persiste por ter sido herdado na escravidão, fixado na sociedade e pouco combatido.

Dessa maneira, é preciso que o Ministério da Educação promova nas escolas e universidades a interação dos alunos com a cultura afrodescendente por meio de palestras com especialistas sociais, para que, dessa maneira, o respeito seja fortalecido e que o racismo acabe. Também será útil, que o governo invista em políticas que ajudem nas entradas, principalmente, de negros e pardos nas universidades, para diminuir a desigualdade entre brancos e negros. Assim, mostrando que a escravidão é coisa do passado e o racismo também.

Página 1 / 1

Fonte <<https://classroom.google.com/u/1/c/MTI4MjA5NDIwMDNa>> Acesso em 20.Jan.2020.

Esse aluno centrou sua argumentação na desigualdade racial existente no Brasil e apontou a escravidão existente nos períodos colonial e monárquico, como sendo causadores desse fenômeno social que permanece presente na sociedade brasileira. Ele finaliza cobrando, do Ministério da Educação, políticas educacionais que visem a contribuir para combater o racismo e reduzir as diferenças socioeconômicas entre negros e brancos.

Observando as três produções de texto analisadas, é possível perceber que os mesmos contemplam aspectos que foram trabalhados no decorrer da aplicação da sequência didática, e que as argumentações apresentadas por eles se fundamentam na compreensão de que o racismo existente no Brasil, até os dias de hoje, tem, como origem, o passado escravocrata do País.

Na sequência didática “Propaganda nazista antissemita: A disseminação da intolerância”, aplicada em uma turma de 3º ano do ensino médio, dentre as atividades propostas, foi solicitado que os alunos realizassem uma análise de imagens com propagandas antissemitas produzidas pelo governo nazista alemão. Desse modo, para orientá-los na execução da tarefa foi solicitado que buscassem responder o questionário abaixo:

1. Qual sua primeira impressão a respeito da imagem? Que ideia inicialmente ela lhe passou?
2. A imagem apresenta elementos com conotações preconceituosas?
3. É possível identificar aspectos depreciativos em relação ao povo judeu?
4. Qual a mensagem central transmitida pela imagem analisada?

O *corpus* dessa análise se constitui de três questionários respondidos pelos alunos de uma turma de terceiro ano do ensino médio.

Figura 18 -Questionário respondido pelo aluno “A”, turma de 3º ano do Ensino Médio

Imagem 1

- 1- Quer mostrar a impressão que os nazistas tinham sobre os judeus, por isso a ilustração está na capa de um filme. A ideia passada para o público é de que os judeus são pessoas diferentes, ou seja, incomuns, dando base para o preconceito por parte de todos os alemães.
- 2- Sim, a capa desse filme vem retratar os judeus como pessoas diferentes, com a aparência estranha, narizes pontiagudos, gordos e avarentos.
- 3- Sim, pois a ilustração na capa do filme (O Eterno Judeu) de um suposto judeu, já nos mostra a visão deturpada e depreciativa que os nazistas tinham.
- 4- De total depreciação e repúdio ao povo judeu.

Imagem 2

- 1- A impressão passada é que certamente é mais uma tentativa de deturpar a imagem dos judeus. Foi que os judeus eram culpados por alguma coisa.
- 2- Novamente vem mostrar o estereótipo nazista sobre os judeus, como pessoas gordas, com narizes pontiagudos e caras "feias".
- 3- Sim, no caso a forma de retratação deles.
- 4- De que os judeus eram culpados por alguma coisa que afetou negativamente a Alemanha.

Fonte <<https://classroom.google.com/u/1/c/MTI4MjA5NDIwMDNa>> Acesso em 20.Jan.2020.

Figura 19 Respostas do aluno postada no Google Sala de Aula

Imagem 3

- 1- Que faz uma comparação de como são os corpos dos alemães entre a fase infantil até a adulta. Que os nazistas queriam difundir sua teoria racial na qual a raça ariana era superior a todas às outras.
- 2- Não apresenta.
- 3- Não é possível.
- 4- A imagem a ser passada era a exaltação do físico dos corpos da raça ariana para demonstrar a todo povo que eles eram soberanos até fisicamente.

Imagem 4

- 1- Ela faz uma pergunta comparando os dois regimes (nazista e comunista). Que o povo alemão deveria ter cuidado com os povos Eslavos.
- 2- Não diretamente, mas implicitamente quer dizer que os povos do leste europeu são todos comunistas.
- 3- Não é possível.
- 4- Que o povo alemão tenha bastante cautela em relação as pessoas que possivelmente seriam comunistas.

Imagem 5

- 1- Que os nazistas estavam "taxando" os judeus de pessoas não confiáveis. De que os judeus para o povo alemão eram traidores e conspiradores.
- 2- Sim, mais uma vez os judeus aparecem estereotipados.
- 3- Sim, o desenho além de deturpar a imagem dos judeus dessa vez acrescentava uma cara mais maligna e maliciosa, o que casava perfeitamente com o objetivo da propaganda.
- 4- A imagem que é passada é de que não se pode confiar em um judeu, pois no cartaz é demonstrado que eles trabalham com os maiores inimigos dos alemães (Inglaterra, EUA e a URSS).

Imagem 6

- 1- Que era uma imagem simbólica a respeito das ideologias nazistas. Passou a ideia de que os nazistas buscavam de certa forma uma "vingança" por conta do tratado de versailles e além disso demonstrar o repúdio por todas as outras representações que estão escritas em vermelho na cobra.
- 2- Sim, a espada nazista fincada no olho da cobra onde estava desenhado a estrela de Davi, representa o ódio pelos judeus.

Figura 20 Continuação

- 3- Sim, o que foi falado no item 2.
- 4- A propaganda de ideologia nazista representada em uma só imagem.

Fonte: Respostas do aluno postada no Google Sala de Aula

As respostas desse aluno, ao questionário, demonstram que ele conseguiu compreender as mensagens transmitidas pelas imagens analisadas e contextualizá-las com aquilo que já tinha sido discutido, seja nas aulas ou mesmo no material disponibilizado por meio do *Google Sala de Aula*. Tal constatação é evidenciada pela forma clara pela qual ele apresenta suas respostas dotadas de conhecimento histórico a respeito do contexto que envolvia a publicação destas imagens pelo setor de propaganda do Nazismo.

Figura 21 Questionário respondido pelo aluno “B” turma de 3º ano do Ensino Médio

- 1- A primeira impressão que essas imagens passam é que os judeus são maus e culpados pelos acontecimentos ruins da época. Deixa a ideia que são um povo inferior e uma ameaça.
- 2- Sim, todas as imagens mostra como os alemães viam os judeus de forma totalmente preconceituosa e que os enxergavam como inferiores.
- 3- Sim, esses aspectos de que eles não tinham valor algum ficavam claros nas propagandas.
- 4- Crescer o movimento nazista e deixar todos contra os judeus, apontando eles como culpados pela guerra e de está por trás de todos os inimigos da Alemanha.

Fonte: Respostas do aluno postada no Google Sala de Aula

-

Diferentemente do aluno “A”, esse responde de modo mais sintético e, ao invés de analisar imagem por imagem, apresentou uma visão geral para todas elas. Mesmo considerando que foram respostas muito breves e sem muito aprofundamento, cabe

ressaltar que elas mostraram que o aluno compreendeu, de modo geral, o que as imagens analisadas traziam como mensagem para o público, acrescentando ainda que o mesmo demonstrou minimamente conhecer o contexto histórico em que as imagens foram divulgadas.

Figura 23 Questionário respondido pelo aluno “C”, turma de 3º ano do Ensino Médio

Questionário sobre o Nazismo

Imagem 1:

Esse cartaz mostra uma visão impactante dos judeus, como na foto, temos um homem que parece estar de mau humor, dando a ideia de ódio ou discriminação, se for analisar somente por uma imagem, é visto uma visão precipitada sobre esse povo, não podemos identificar nela aspectos depreciativos e a mensagem que essa imagem quer passar é criar um padrão mau visto de como o povo judeu seria.

Imagem 2:

Essa imagem mostra inicialmente um meio de culpar os judeus pela guerra, de forma que o cartaz causa impacto a quem vê, e como naquele tempo o nazismo estava entrando no seu auge, não era necessário muito trabalho para convencer os alemães a apoiarem Hitler, só precisavam de um culpado, que no caso eram os judeus e alguém que era tido como o salvador da nação, a partir de uma visão altamente preconceituosa e discriminante sobre os judeus, Hitler conseguiu conquistar cada vez mais seguidores, existem aspectos que culpam os judeus nessa imagem e para alguém que não conhece totalmente o contexto, uma imagem ou várias campanhas de publicidade são suficientes para alienar as pessoas, a ideia central dessa imagem era diminuir o partido judeu, culpa-los e aumentar o apoio pelo partido nazista.

Fonte: Respostas do aluno postada no Google Sala de Aula

Figura 22 Continuação do questionário

Imagem 3:

Essa imagem quer dar a visão que a raça nazista é superior as outras, ela passa uma ideia que só a raça nórdica está evoluindo, enquanto as outras não, de certa forma ela tem visões preconceituosas, indiretamente, pois da a ideia que só aquela raça está evoluindo e com isso os judeus não estariam, a mensagem principal é evolução nórdica em comparação as outras raças, intensificando o ideal nazista e aumentando a fome pelo poder e pela guerra.

Imagem 4:

Essa imagem da duas opções para o espectador, de um lado o governo nazista, de outro o governo socialista, como se fosse para escolher entre um deles, ele coloca o lado dos socialistas com uma figura parecendo em um tom de humor, como uma tentativa de diminui-los, fazendo com que quem veja essa imagem tenha uma visão negativa do povo do leste europeu, a mensagem central dessa imagem é ridicularizar o socialismo e como sempre, promover o nazismo.

Fonte: Respostas do aluno postada no Google Sala de Aula

Figura 24 - Respostas do aluno postada no Google Sala de Aula

<p>Imagem 5:</p> <p>Essa imagem passa justamente um estereótipo nazista sobre os judeus, ela passa uma ideia de que o povo judeu está envolvido em grande parte da</p>
<p>guerra e os nazistas são solucionadores dela, é uma visão preconceituosa do povo judeu e ainda de certa forma é uma forma de incriminar eles pelos erros dos nazistas, fazendo com que os alemães sentissem mais ódio pelos judeus e assim, prolongasse a chacina e os estragos causados pela guerra, o objetivo da imagem é passar os erros para os judeus, e inocentar e martirizar os nazistas.</p> <p>Imagem 6:</p> <p>Ela impacta quem vê pois parece que a adaga nazista está matando os problemas que vem crescendo na sociedade, a estrela de Davi com a faca é uma forma de representar a morte dos judeus, como se eles fossem o mal ou um problema, como os outros mostrados na imagem, e que foi resolvido, a mensagem é que todos os problemas que a sociedade tinha o governo nazista estava resolvendo.</p>

Esse aluno optou por analisar cada uma das imagens, mas sem, necessariamente, responder diretamente as perguntas do questionário; o que acabou fazendo subjetivamente, ao textualizar sua interpretação acerca do que cada imagem representava. Ao discorrer sobre as propagandas nazistas, demonstrou conhecimento histórico acerca dos fatos que as envolveram, com domínio do conteúdo substantivo e capacidade de agregar informações adicionais, indo além daquilo que foi solicitado pela atividade.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência com o uso do modelo de ensino híbrido denominado Sala de Aula Invertida, foi criado um manual didático, contendo as sequências didáticas e informações que poderão ser utilizadas por professores que queiram aplicar esse procedimento em suas aulas. Nesse manual didático, estão descritas a metodologia e as estratégias escolhidas para alcançar o objetivo, os materiais utilizados e os respectivos conteúdos que podem ser explorados com o auxílio dos mesmos, as atividades propostas e alguns resultados da aplicação dessas atividades, além de exemplos de textos produzidos pelos estudantes.

O entendimento é que o material confeccionado sirva para diversificar o trabalho de professores que almejam implementar atividades pedagógicas baseadas na utilização do *Google Sala de Aula*, na perspectiva do ensino híbrido para a aprendizagem e compreensão histórica.

De modo geral, também houve avaliações negativas e críticas em relação à utilização do *Google sala de aula* por parte dos alunos. As reclamações mais frequentes dos alunos passam por questões como ter que dividir o tempo, antes dedicado aos jogos virtuais e redes sociais, quando fazem uso dos *smartphones* e computadores, e agora precisam assistir videoaulas, acessar *sites* de pesquisa e realizar atividades para serem postadas no ambiente virtual de aprendizagem.

Para além dos aspectos acima mencionados, cabe ressaltar que o *Google Sala de Aula* não é e nem pode ser visto como aquilo que vai resolver todos os problemas do processo de ensino, ou que sua utilização vai garantir, por si só, o sucesso da aprendizagem dos alunos. Ele é um recurso pedagógico e, como tal, requer planejamento, e principalmente uma formação continuada dos professores que possibilite aos mesmos otimizar a sua utilização a fim de gerar uma qualificação da sua prática pedagógica.

As orientações contidas no manual didático terão como objetivo diversificar a análise de fontes históricas em sala de aula, com o propósito de proporcionar um ambiente de aprendizagem no qual se desenvolva o estímulo da consciência histórica dos alunos, motivando-os a expor suas ideias, opiniões e dúvidas, e favorecendo uma

aprendizagem significativa na qual os alunos se baseiem naquilo que já sabem para desenvolver outros aprendizados.

Finalizada as aplicações das atividades, dadas algumas dificuldades presentes no processo de elaboração e execução das sequências didáticas, foi possível inferir que o ensino híbrido e a sala de aula invertida são possibilidades factíveis na busca por metodologias que busquem potencializar a aprendizagem. Contudo, faz-se necessário que seja resultado de um amplo planejamento por parte do professor, aliado àquilo que a escola pode oferecer enquanto estrutura e disponibilidade de recursos, e o mais relevante, que é o envolvimento efetivo dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1976. 97 f. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253230>. Acesso em: 06 Maio 2019.

ARAÚJO, Helenice Maria Costa. **O uso das ferramentas do aplicativo “Google Sala de Aula” no ensino de matemática**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6470/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Helenie%20Maria%20Costa%20Ara%C3%BAjo%20-%202016.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2020

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAHIA - Secretaria Estadual de Educação da Bahia. **Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais**: Google Sala de Aula. Disponível em: <https://sec.ufba.br/course/view.php?id=4313>. Acesso em: 27 Mar. 2020.

BECK, Caio. **Metodologias Ativas**: conceito e aplicação. Andragogia Brasil, 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/> Acesso em: 19 Mar. 2020

BERGMANN, Jonathan.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERNARDO, Saulo Fernando. **Contribuições Do Google Sala De Aula Para O Ensino De Idiomas**: Relato De Experiência.XV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, Recife-PE, 2017. Disponível em <http://demo.cubo9.com.br/senac/pdf/poster/032.pdf>. Acesso em: 09 Abr. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. SP: Cortez, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

BLOOM Benjamim S.; KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. vol.1 (domínio cognitivo). Porto Alegre: Globo, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD no Ensino Profissional e Tecnológico**. Brasília, 2007.

BRASIL – Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM 2019**. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 06 Maio 2020.

BURKE, Peter. **A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa.** In: (org.) A escrita da história. São Paulo: UNESP, 1992.

CARNEIRO, Jairo Rodrigo Soares; LOPES, Alba Sandyra Bezerra.; NETO, Edmilson Barbalho Campos. **A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica:** uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada. VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola, Natal, 2018. Disponível em: br-ie.org/pub/index.php/wie/article/download/7909/5608. Acesso em: 26 Mar.2020.

CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica.** In: CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CLERICUZI, Adriana Zenaide. **Aplicação da ferramenta Google Classroom para melhoria de desempenho pedagógico na disciplina de informática aplicada à contabilidade.** Universidade Federal da Paraíba -UFPB, 2016.

CORTELAZZO *et al.* **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem:** para refinar Seu Cardápio Metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M. ; STAKER, Heather; HORN, Michael B. Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. Traduzido por Fundação Lemann e Instituto Península, 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 26 Mar. 2020.

DARLI. Maldi. **O que é e como funciona o Google G Suite For Education.** 2017. Disponível em <<http://educacaoemrede.com.br/br/o-que-e-e-como-funciona-o-google-g-suite-for-education>> Acesso em: 20 Mar. 2020.

DIESEL Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino:** uma abordagem teórica. UNIVATES, Lajeado/RS. 2017.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teóricos Metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)** – São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GOOGLE. **Sobre o Google Sala de Aula.** Disponível em: https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-R&ref_topic=7175444>. Acesso em: 07 Jan. 2020.

GOOGLE. **Sobre o Google sala de aula.** Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR> Acesso em: 26 Mar.2020.

GOOGLE **Google Apps:** O que há de novo. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/MFv9PW>. Acesso em: 19 Mar. 2020.

GOOGLE. **Google For Education**. Disponível em: <http://googleforwork.blogspot.com.br/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>. Acesso em: 19 Mar. 2020.

GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LA ROSA, Jorge. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 9.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Marize Conceição Ventin. **Uso Do Aplicativo Google Classroom Em Disciplina De Pós-Graduação Em Enfermagem**. V Congresso Nacional de Educação, João Pessoa -PB – 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID8059_17092018170643.pdf. Acesso em: 19 Mar. 2020.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **Aprendizagem**. Dicionário de ensino de História / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

LIMA, Emerson dos Santos. **Educação a Distância no Instituto Federal de Sergipe**: um estudo de caso a partir de reflexões dos alunos concluintes do Curso Técnico em Administração. Dissertação de Mestrado, Unit, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y96hv2j7> Acesso em 20 Mar.2020.

MARTINS, Patrícia de Souza. **A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino**: A plataforma e-proinfo em uso. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/cristina/MARTINS.pdf>> Acesso em: 19 Mar. 2019.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; DELGADO, Andréa Ferreira. **O elefante na sala de aula**: usos de sites nos livros didáticos de História do PNLD, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; LUCCHESI, Anita. **Novas Tecnologias**. Dicionário de ensino de História / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e suas implicações em sala de aula**. Brasília, editora da Universidade de Brasília: 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. Instituto de Física – UFRGS, Porto Alegre: 2012. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf> Acesso em 10 Jul. 2020.

MORETTO, Vasco P. **Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências**. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, mai/jun. 1999.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades** / Eric Freitas Rodrigues. – Mestrado Profissional pela Universidade Federal Fluminense – UFF 2016.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 188 p., 2007.

SANTOS. Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no.18, 2003.

SCHIEHL. E. P. GASPARINI. I. **Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido**. Revista Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS. V. 14 nº 02, 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História/**. – São Paulo: Scipione, 2004.

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens Significativas em História; critérios de construção para atividades em sala de aula**. In: Jogos e Ensino de História. Porto Alegre :Evangraf, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>. Acesso em: 01 Maio 2020.

SHAHARANEE, Mohd; JAMIL, Mohd; RODZI Syamimi; MOHAMAD, Sarah. **Google classroom as a tool for activelearning**. Conference: ProceedingsOf The InternationalConferenceOnApplied Science And Technology 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306081828_Google_classroom_as_a_tool_for_active_learning/ Acesso em: 10 Jul. 2020.

SILVA, Cristiane Bereta da. **Conhecimento histórico escolar**. Dicionário de ensino de História / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

SILVA, Edivan Claudino Soares da. **O Google Sala de Aula como Interface de Aprendizagem no Ensino Superior**. Eixo 01 - Educação e Comunicação. 9º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – UNIT, Aracaju, 2018. Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/9572/4164>. Acesso em: 25 Mar.2020.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino Híbrido:** Possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio / Jorge Everaldo Pittan da Silva.- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), 2016.

SILVA, Spartacus Sousa da. **Aplicação da ferramenta Google Classroom para melhoria de desempenho pedagógico na disciplina de informática aplicada à contabilidade.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. 2016

SOUZA, Affonso; SOUZA, Flávia. **Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem:** Relato de aplicação no ensino médio. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3315/1/ACSS30112016.pdf> . Acesso em: 25 Mar. 2020.

VELUDO, Marco Antônio Manzan. **Google Sala De Aula:** Aplicado para discentes do ensino fundamental de uma escola particular de Uberaba-MG. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em www.iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=260918140838.pdf.. Acesso em: 19 Mar. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era/ Maryanne Wolf; tradução Rodolfo ILari, mayumiIari.- São Paulo: Contexto, 2019.

ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa** – Como Ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAAGSMA, Gerben. **On digital history.** BMGM – Low Countries Historical Review, v.128, n.4, p.3-29. Disponível em: <http://gerbenzaagsma.org/publication/digital-history>. Acesso em: 08 Jan. 2020.

MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

INVERTENDO A SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO



ADILSON NOBRE DO NASCIMENTO



Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA)

MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

INVERTENDO A SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO

ADILSON NOBRE DO NASCIMENTO

São Cristóvão/SE
2020



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CRÉDITOS

Manual didático do professor de História: Invertendo a sala de aula, uma proposta de ensino híbrido. 2019.

Direitos desta edição reservados ao autor – São Cristóvão - 2020.

Vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste material.

AUTOR

Adilson Nobre do Nascimento

ILUSTRADOR

Mateus Oliveira Queiroz

ORIENTADOR PEDAGÓGICO

Dilton Cândido Santos Maynard

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Diego DiSouza

FICHA CATALOGRÁFICA

N244i Nascimento, Adilson Nobre do
Invertendo a aula de história : sequências didáticas com
propostas de ensino híbrido utilizando o Google sala de aula
para turmas do ensino médio / Adilson Nobre do Nascimento ;
orientador Dilton Cândido Santos Maynard. – São Cristóvão, SE,
2020.
49 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) –
Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1.História – Estudo e ensino. 2. Ensino híbrido. 3. Google
Apps. I. Maynard, Dilton Cândido Santos, orient. II. Título.

CDU 94:37.016

As imagens de uso contratualmente licenciado, aqui inseridas, pertencem ao ilustrador e são utilizadas para fins meramente ilustrativos, o que se aplica, inclusive, a todos os exemplos, modelos e/ou indivíduos constantes deste material.

1ª edição: Janeiro de 2020.

SUMÁRIO

06

INTRODUÇÃO

CONSTRUINDO UM MANUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

11

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

A TINTA ACIMA DA COR:

DISCUTINDO O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL

25

SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

PROPAGANDA ANTISSEMITA E HOLOCAUSTO:

A DISSEMINAÇÃO DA INTOLERÂNCIA

34

APÊNDICE

48

CONSIDERAÇÕES FINAIS

49

REFERÊNCIAS DO MANUAL DIDÁTICO

INTRODUÇÃO



CONSTRUINDO UM MANUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A sociedade da informação e do conhecimento é caracterizada, atualmente, pelo crescente desenvolvimento das TDICs, que acabou por introduzir muito mais do que meramente novas maneiras de produção quando pensamos em mercadorias e serviços, mas sobretudo alterou significativamente o modo pelo qual as relações entre as pessoas acontecem.

Contudo, existem as críticas que pontuam os efeitos colaterais do impacto causado pelo advento dessas novas tecnologias que se traduzem por vezes no esvaziamento das relações interpessoais, sobretudo com o distanciamento das pessoas do convívio direto e cotidiano a exemplo da família e dos amigos. Esse aglomerado de mudanças gera uma imposição da necessidade constante de estarmos conectados, sugerindo o compartilhamento permanente de informações rompendo os limites culturais e fronteiriços, contudo, esse fenômeno permite também uma análise crítica acerca do mesmo e de como esse processo se reverbera no espaço da sala de aula e mais especificamente no ensino de História.

É fato consumado que em nenhum momento da história da humanidade houve um volume tão grande de informações circulando entre as pessoas de modo simultâneo. No entanto, vale alguns questionamentos: essa quantidade abundante de informações pode ser compreendida como sendo expressão de conhecimento? Ao refletir sobre isso, nos cabe enquanto professores de história questionar acerca do papel que o saber histórico desempenha no que tange a formação do senso crítico e estético dos nossos alunos. Nesse sentido, é válido pensar em de que modo pode-se distinguir o corriqueiro acúmulo de informações daquilo que de fato interessa quando se pensa no resultado do processo de ensino e aprendizagem da disciplina escolar História, ou seja, um conhecimento razoável a respeito de algo que tenha significação e faça algum sentido na vida do aluno.

Esse processo acelerado de transformações que permeiam o mundo, sobretudo, nos últimos cinquenta anos, fez com que o intercâmbio entre os povos acontecesse de maneira cada vez mais intensa impulsionada pela evolução constante dos meios de comunicação.

O mencionado fenômeno reverbera no perfil da juventude contemporânea que se notabiliza por ser uma geração conectada as tecnologias digitais da informação e comunicação com acesso instantâneo a informações oriundas dos mais diversos formatos de mídia e isso constitui assim novos modelos de identidade juvenil, como também novas formas no que se refere ao sentimento de pertencimento cultural.

O conhecimento histórico não pode se mostrar estranho a esse fenômeno social, que implica alterações pedagógicas e epistemológicas importantes no tratamento do saber histórico em sala de aula. É justamente nessa perspectiva que estas sequências didáticas foram construídas.

Na atualidade é costumeiro se deparar com adolescentes que possuem muito mais habilidades que os professores no que se refere a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação. Os jovens fazem parte de uma geração conectada que desde muito cedo acessam e compartilham informações de modo rápido e em grande quantidade.

No entanto, essa facilidade na comunicação nem sempre assegura que a juventude possua a competência e as habilidades necessárias para encadear essas informações de modo a produzir por meio delas algum tipo de conhecimento ou até mesmo construir uma compreensão acerca das diferentes facetas que a complexa sociedade na qual está inserida, de modo a tomar posição diante das situações que lhes são apresentadas, construindo assim uma consciência histórica que lhes permita perspectivar e intervir do modo crítico e consciente.

Nesse sentido, compete ao professor a responsabilidade de mediar a construção do conhecimento por parte do aluno, contribuindo para que as informações até então desarticuladas possam ganhar sentido a ponto de o adolescente conseguir arquitetar uma relação crítica entre diferentes tipos de informações, podendo assim compreendê-los e analisá-los.

Em se tratando do professor de história que trabalha com turmas de ensino médio, este deve estar apto a assumir o papel de mediador e facilitador no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, se faz necessário que assim como propõe Ausubel¹ ele considere válidas as experiências prévias que os alunos trazem consigo e assim consiga integrá-las na sua prática pedagógica na sala de aula. Nesse sentido, o modelo de ensino híbrido denominado sala de aula invertida pode ser muito recomendável, justamente por adotar o estudo prévio e a utilização do instrumento da pesquisa como recursos cruciais no processo de ensino e aprendizagem.

As atividades que envolvem a necessidade da pesquisa realizada pelos alunos são importantes porque estimulam a curiosidade e a habilidade de investigação por parte do aluno, possibilitando assim que ele assuma um papel ativo na construção do conhecimento, a partir do momento que busca, seleciona e registra a informação pesquisada. Esse procedimento confere autonomia ao estudante e quando a mesma ocorre em grupo permite o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe, oportunizando vivências que por vezes podem ser conflituosas, mas que sobretudo gera interação entre os pares, reproduzindo assim situações que o aluno se depara constantemente na vida em sociedade. Nesse caso, o professor não atua simplesmente como um motivador, mas exerce o papel fundamental de orientação e monitoramento da atividade de pesquisa, propondo questões, detectando adversidades, indicando fontes e ajudando a identificar as que podem ser confiáveis e aquelas que carregam suspeição de credibilidade, ajudando na seleção, análise e na estruturação das informações pesquisadas.

É importante ressaltar que as atividades propostas neste manual didático estabelecem relação não apenas com alguns procedimentos que são característicos da disciplina de História, mas colabora para o progresso da formação do aluno enquanto cidadão, ao ponto que incentiva a interação com seus pares, ajuda no desenvolvimento de habilidades como: investigação, análise, reflexão, crítica e a procura por respostas para as questões ali propostas.

1. Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel, Marco Antonio Moreira e Elcie F. Salzano Masini. Ed. Centauro.

O fazer pedagógico envolve-se, desse modo, de um caráter pautado na ética, visto que os alunos são conduzidos a estabelecer relações interpessoais pautadas no espírito de cooperação entre eles, com a escola e com a sociedade na qual eles estão inseridos.

Uma proposta de ensino que se caracteriza pela adoção de metodologias ativas de aprendizagem e em especial numa perspectiva de ensino híbrido deve possibilitar aos alunos assumirem o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e espera-se que as tecnologias digitais de informação e comunicação sejam utilizadas como instrumentos potencializadores da prática pedagógica, nesse caso específico as sequências aqui apresentadas se apoiaram na utilização do ambiente virtual de aprendizagem Google Sala de Aula como suporte para a realização das atividades, principalmente quando o modelo de ensino híbrido adotado for a sala de aula invertida.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I



A TINTA ACIMA DA COR: DISCUTINDO O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL

OBJETIVO:

Ao final desta tarefa, o aluno deverá ser capaz de identificar o racismo como um fenômeno ainda presente na sociedade brasileira contemporânea, relacionando-o com o passado escravocrata do país;

DESTINATÁRIO:

Alunos do segundo ano do Ensino Médio, que compõem a faixa etária dos 15 aos 17 anos.

QUANTIDADE DE AULAS ESTIMADAS:

06 horas/aulas.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Associar o racismo presente no Brasil contemporâneo ao processo histórico da escravidão no País;
- Identificar a presença do preconceito racial em diferentes momentos da história brasileira;

VALORES PRIORIZADOS:

- A igualdade e a Justiça social²
- Preponderância dos direitos humanos e o combate ao preconceito racial³

2. O primeiro inciso do Art. 3º, da Constituição, estabelece que a construção de uma sociedade que seja justa é um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil. De acordo com a Constituição Federal, o princípio da igualdade está previsto no Artigo 5º, que diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

3. As orientações que regulam os princípios da educação, estabelecidas a partir da Lei 10.639/03, e detalhadas nas Diretrizes aprovadas pelo CNE, no ano de 2004.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR.

Esta sequência didática visa ao trabalho com os conteúdos substantivos *Racismo, Segundo Reinado, Escravidão, Leis Abolicionistas*. Estas temáticas estão em consonância com a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ensino médio Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe, publicado em 2013, contemplando assim as habilidades H3 e H12 contidas na supracitada matriz.

RECURSOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS:

- Computadores, *Smartphones* ou *tablets* com conexão à internet;
- Livros didáticos⁴ de História do 2º ano do Ensino Médio.
- Acesso à plataforma de organização do ensino e aprendizagem (Google Sala de Aula);
- Data Show;
- Poesia de Luiz Gama, intitulada “Quem Sou Eu”?
- Enciclopédias disponíveis na internet:

Biografia de Luiz Gama.

Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/luizgama>

Acesso em 19 Mar. 2019.

Biografia de Luiz Gama.

Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/26/artigo-or-a-historia-por-tras-de-luiz-gama/>

Acesso em 19 Mar. 2019.

Texto: Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição da escravidão.

Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf.

Acesso em 19 Mar. 2019.

4. BRAICK, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio/ Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. – 4. Ed.- São Paulo: Moderna, 2016.

- Vídeo Ecos da Escravidão⁵ - Caminhos da Reportagem- TV Brasil. Caminhos da Reportagem traça o longo e difícil caminho do cativo à abolição, a luta pela liberdade, as formas de alforria, os principais abolicionistas. Ainda analisa uma polêmica: é possível ou não reparar os males deixados à população negra por anos e anos de trabalho escravo?
Direção: Carlos Molinari e Débora Brito. Ano: 2015.

5. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>>. Acesso em 19. Mar.2019.

DESCRIÇÃO DA FONTE PRINCIPAL

O poema “Quem Sou Eu?”, que foi utilizado como fonte para essa sequência didática foi escrito pelo jornalista, advogado e abolicionista Luiz Gama⁶.

O autor nasceu na Bahia, era filho de um fidalgo de origem portuguesa e de uma escrava. Aos 10 anos de idade foi vendido como escravo, e só aos 18 anos recuperou a sua liberdade. Tornou-se jornalista, advogado, além de um grande líder abolicionista.

Em sua atuação nos tribunais, conseguiu libertar mais de mil escravos. Combateu o sistema escravista, a corrupção do judiciário e o preconceito racial em seu meio, sendo um dos poucos intelectuais a criticar a ideia de branqueamento da população brasileira. Colaborou em importantes jornais do período, como o Radical Paulistano, e fundou semanário político e satírico “O Polichinelo” (1876).

O poema “Quem Sou Eu?” trata de um dos mais conhecidos das “Primeiras Trovas Burlescas”, no qual Luiz Gama questiona a ideia de superioridade ou inferioridade com base na raça, refletindo sobre o preconceito racial numa sociedade totalmente miscigenada como a brasileira. Sendo descrito por Silvio Romero⁷ como um tipo de declaração de crença na mestiçagem.

Contudo, o poema sintetiza a maneira pela qual Luiz Gama encarava os agravos sofridos pelos negros naquela sociedade escravocrata – consequentemente racista. Este enfoque é tão destacado que o poema é mais apelidado de “Bodarrada” ou “A Bodarrada”.

6. SILVA, Júlio Romão da. **Luiz Gama e suas poesias satíricas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p.177-181.

7. ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. v. IV, 3ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Esta atividade, cujo tema central é Preconceito Racial no Brasil, por meio do qual serão trabalhados os conteúdos substantivos Segundo Reinado, Escravidão Brasil Império e as Leis Abolicionistas da segunda metade do século XIX; foi elaborada para turmas de segunda série do ensino médio.

O conjunto de atividades propostas por esta sequência didática se fundamenta numa perspectiva de metodologia ativa, com ênfase em um modelo de ensino híbrido, e, portanto, prima pela participação ativa dos alunos ao ponto que insere as TDIC e a internet como elementos importantes no desenvolvimento das aulas.

Para isso, o professor utiliza diferentes espaços, como a sala de aula, o laboratório de informática, a área de convivência do colégio e as casas dos alunos, momento em que serão subsidiados pelo *Google Sala de Aula*.

A sequência didática a seguir está estruturada a partir de um modelo de ensino híbrido e é composta por quatro momentos, compreendendo assim um total de 06 horas/aula.

1º momento: Visando promover a sensibilização da turma para a temática a ser trabalhada, o professor deverá projetar as imagens da intervenção artística, realizada na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, para protestar contra o preconceito racial no esporte. Enquanto os alunos observam a imagem projetada, é tocada a música "Lavagem Cerebral", de Gabriel O Pensador, e, na sequência, o professor fará, juntamente com os alunos, a leitura compartilhada de um trecho da poesia satírica de Luiz Gama, intitulada "Quem Sou Eu"?

A partir do contato dos alunos com a imagem, a música e o poema, o professor deverá propor as seguintes questões para que os alunos reflitam, discutam e opinem:

- 1.** O preconceito racial ainda é um grave problema em nosso País. De que forma ele está presente na sociedade brasileira? Cite exemplos e converse com os colegas sobre medidas que podem ser tomadas para combater esse preconceito.

2. Em seu poema “Quem Sou Eu?”, o jornalista, advogado e abolicionista, Luiz Gama, reflete sobre o preconceito racial no Brasil Imperial. Com quais termos o racismo é demonstrado no poema citado? De que forma o autor trata a miscigenação da sociedade brasileira? A posição do autor é de aprovação, reprovação ou neutralidade em relação ao racismo?

No 2º momento desta sequência didática, foi utilizado o modelo de rotação por estação. Os alunos fazem o rodízio, de acordo com uma agenda de tarefas ou por decisão do professor, em várias estações, sendo, pelo menos, uma delas com tarefas *on-line*.

Nesse modelo, é possível, aos estudantes, trabalharem de forma colaborativa, mesmo na estação em que estão trabalhando *on-line*. O professor vai dividir a turma em quatro grupos de oito alunos, e cada grupo vai integrar um espaço⁸.

ESPAÇO 01

Aos alunos desse grupo deve ser solicitado que realizem uma pesquisa em enciclopédias da internet a respeito da biografia de Luiz Gama, autor do poema lido em sala de aula, busca pela qual o professor deve orientar que os alunos estabeleçam um link entre a temática do preconceito racial, previamente abordada, e a escravidão existente contemporaneamente ao autor pesquisado.

Para realização dessa pesquisa, os alunos serão levados para o laboratório de informática, podendo, aqueles que dispõem de um smartphone, tablet ou notebook, fazerem uso dos seus próprios aparelhos, com a utilização da internet sem fio wifi, disponibilizada pela escola.

Objetivando um melhor direcionamento das pesquisas, será disposto, por meio do Google Sala de Aula, uma lista de sugestões de sites com os links para os respectivos endereços eletrônicos, incluindo o vídeo no Youtube “Luiz Gama”, publicado pelo canal Tempo e História.

A partir das informações coletadas, os alunos deverão construir uma linha do tempo que relacione aspectos da trajetória pessoal de Luiz Gama com a luta abolicionista da qual o personagem era partícipe. Esta atividade visa permitir a reflexão acerca do fato de que a História não corresponde a uma sequência linear de acontecimentos, e sim construída por decisões e ações humanas.

8. Entende-se por espaços, qualquer ambiente que possa ser utilizado pelo professor para realização de uma experiência de aprendizagem. Exemplos: laboratório de informática, sala de aula, sala de leitura, auditório, casa do aluno etc. (BACICH, 2015, p.221).

ESPAÇO 02

Nesse espaço, os alunos realizarão a análise do conteúdo substantivo presente no livro didático, que trata das leis abolicionistas sancionadas no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, sendo elas: Lei Euzébio de Queirós (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e a Lei Áurea (1888).

Ao professor caberá a apresentação do tema no livro didático, de modo a mediar o estudo, elucidando as possíveis dúvidas.

A atividade consiste na elaboração, por parte dos alunos, de um quadro comparativo sobre as leis abolicionistas, como seguintes itens: ano de publicação da lei, nome como a legislação ficou conhecida e os impactos que as referidas leis tiveram para a sociedade brasileira do período. O quadro pode ganhar a seguinte configuração:

QUADRO 1 MODELO DE QUADRO COMPARATIVO

MODELO DE QUADRO COMPARATIVO			
Lei abolicionista	Ano de publicação	Nome como a lei ficou conhecida	Impactos da lei para a sociedade brasileira
Lei Euzébio de Queirós			
Lei do Ventre Livre			
Lei do Sexagenário			
Lei Áurea			

FONTE: Elaborado pelo Autor em maio de 2019.

ESPAÇO 03

Esse grupo deverá realizar uma pesquisa na internet a respeito dos indicadores das desigualdades raciais no Brasil. Os alunos deverão realizar a leitura do texto e, a partir do mesmo, extrair dados que os possibilitem a elaboração de gráficos ilustrativos dos indicadores socioeconômicos que evidenciam as distorções existentes entre negros e brancos nos mais variados aspectos da sociedade brasileira.

Além dos gráficos, pode-se pedir aos alunos que reflitam sobre a falta de políticas públicas voltadas para a inclusão das populações negras. Ao professor caberá a orientação para a construção dos gráficos por parte dos alunos. O gráfico pode ganhar a seguinte configuração:

EXEMPLO DE GRÁFICO

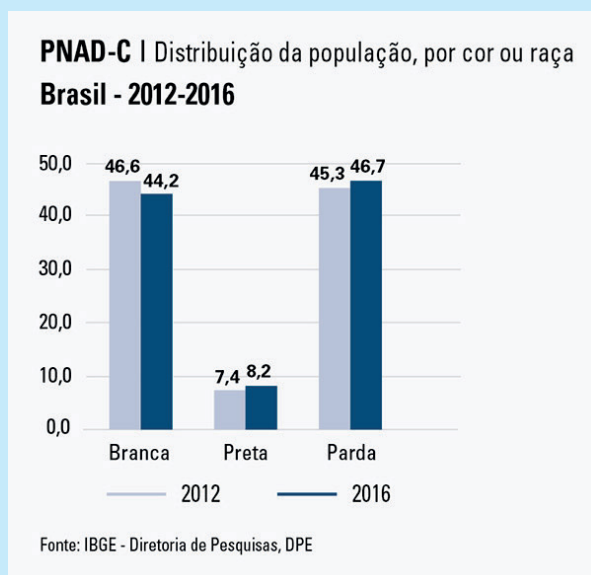


Figura 1

Fonte: IBGE - Diretoria de Pesquisas, DPE

ESPAÇO 04

Ao grupo deste espaço, será incumbida a tarefa de assistir ao vídeo “Ecos da Escravidão - Caminhos da Reportagem”, produzido pela TV BRASIL, que traça o longo e difícil caminho do cativo à abolição, a luta pela liberdade, as formas de alforria e os principais abolicionistas. Ainda analisa uma polêmica: é possível, ou não, reparar os males deixados à população negra por anos e anos de trabalho escravo?

A partir deste vídeo, os alunos deverão produzir uma síntese do mesmo que pode resultar em um mapa conceitual, uma apresentação de *slides* ou resumo em tópicos. O professor ficará imbuído de providenciar a reprodução do vídeo para os alunos, além da orientação necessária para a construção da síntese.

UM MODELO PARA MAPEAMENTO CONCEITUAL

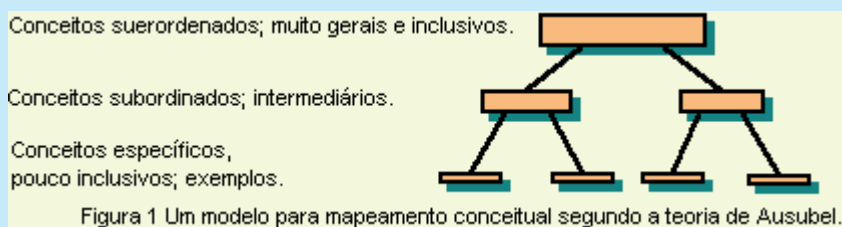


Figura 2 Um modelo para mapeamento conceitual

Fonte: <http://www.if.ufrgs.br/cref/mapas/modelo.html>

3º momento: Nesta etapa, acontecerá a socialização das atividades produzidas em cada um dos espaços. O grupo do primeiro espaço apresentará a linha do tempo construída a partir da pesquisa acerca da biografia de Luiz Gama, por meio da qual abordarão aspectos relevantes da sua trajetória, com destaque para o combate ao sistema escravista e ao preconceito racial encabeçado por ele.

Os alunos pertencentes ao segundo espaço apresentarão quadro comparativo construído sobre as leis abolicionistas, por meio do qual devem enfatizar os impactos que as referidas leis tiveram para a sociedade brasileira do período.

Aos estudantes do terceiro espaço, caberá socializar os gráficos ilustrativos dos indicadores socioeconômicos que evidenciam as distorções existentes entre negros e brancos nos mais variados aspectos da sociedade brasileira, acompanhados da reflexão acerca da falta de políticas públicas voltadas para a inclusão das populações negras.

Ao grupo do espaço de número quatro, competirá a apresentação da análise acerca do vídeo “Ecos da Escravidão - Caminhos da Reportagem”, onde eles devem associar os elementos do vídeo ao contexto histórico tratado por ele.

4º momento: Esta etapa será uma atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo, a partir da leitura e compreensão dos textos e vídeos disponibilizados e pesquisados, com base nos conhecimentos construídos ao longo das discussões em sala de aula, onde todos os alunos devem discorrer sobre o tema “O racismo no Brasil e as suas raízes históricas”, apresentando argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

As técnicas para a elaboração de uma dissertação estão disponíveis na página 236 do livro didático utilizado pelos alunos. O texto produzido precisa estar em consonância com a proposta apresentada e deve ser fundamentado no arcabouço de materiais e fontes listadas durante a evolução das atividades, devendo o mesmo ser postado no campo próprio dessa atividade no *Google Sala de Aula*.

Também através desse ambiente virtual de aprendizagem, os alunos terão acesso a textos e *links* para *sites* e vídeos, que fornecem subsídios teóricos para a realização da tarefa e são disponibilizados pelo professor na plataforma *Google Sala de aula*, conforme pode-se observar na imagem abaixo:

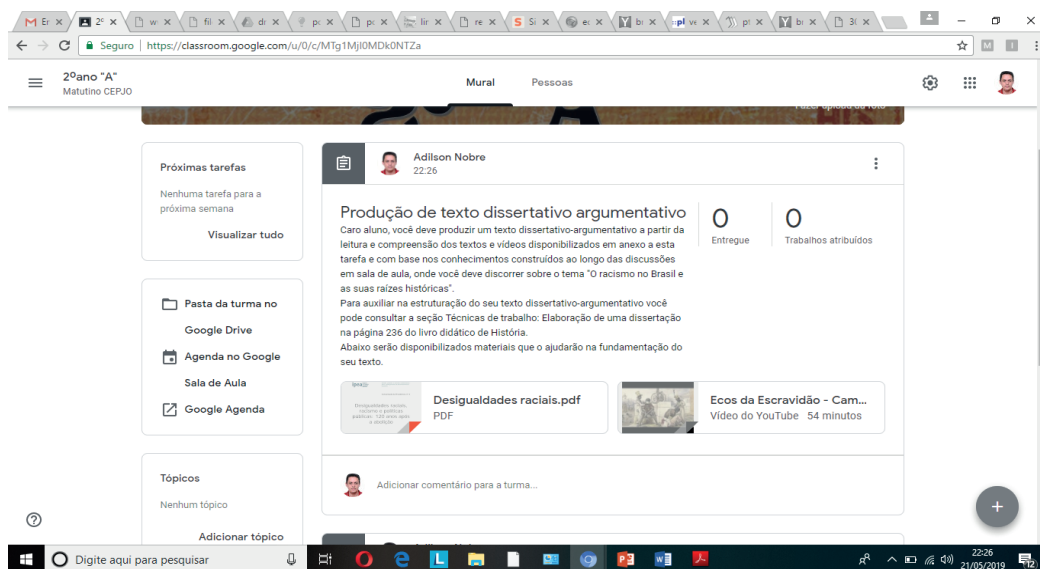


Imagem 2 Tarefa no Google Sala de Aula
Fonte: Google Sala de Aula em 19 Mar. 2019.

PROVÁVEIS RESULTADOS

Espera-se que o aluno, a partir de uma temática atual, como é o racismo, consiga estabelecer relação com conteúdo substantivo Escravidão no Brasil Império. Nesse sentido, a expectativa é de que, ao discutir o preconceito racial no passado e no presente, o aluno seja capaz de realizar conexão entre ambos, compreendendo o racismo, não como fenômeno isolado da atualidade, mas como resultante de um processo histórico. Desta forma, o aluno deve visualizar a relação existente entre o preconceito racial presente no Brasil contemporâneo com a passado escravocrata do país.

No conjunto, espera-se que, ao estimular os alunos a realizar o exercício de interpretação de fontes, que eles consigam analisar o discurso ou a mensagem emitida pelo autor do documento, levando em consideração a posição ocupada pelo mesmo no contexto histórico estudado, e, por conseguinte, acredita-se que, por meio da análise de fatos históricos, o aluno possa avaliar as mudanças e permanências na vida da população negra após a abolição da escravatura, em 1888.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação desta atividade acontecerá mediante as discussões realizadas em sala de aula, através da produção das atividades atribuídas em cada espaço e a apresentação dessas produções, e por meio do texto dissertativo-argumentativo que os alunos produzirão e que será postada no *Google Sala de Aula*.

Além dos critérios básicos de um texto dissertativo, o professor deve atentar-se à compreensão apresentada pelos alunos, acerca da discussão sobre o preconceito racial no Brasil, estabelecendo um paralelo com o período Imperial do país, observando se eles compreenderam o sistema escravista, a transição do trabalho escravo para o livre e as dificuldades de criar leis para abolir a escravidão no país.

ADAPTAÇÃO PARA OUTROS DESTINATÁRIOS

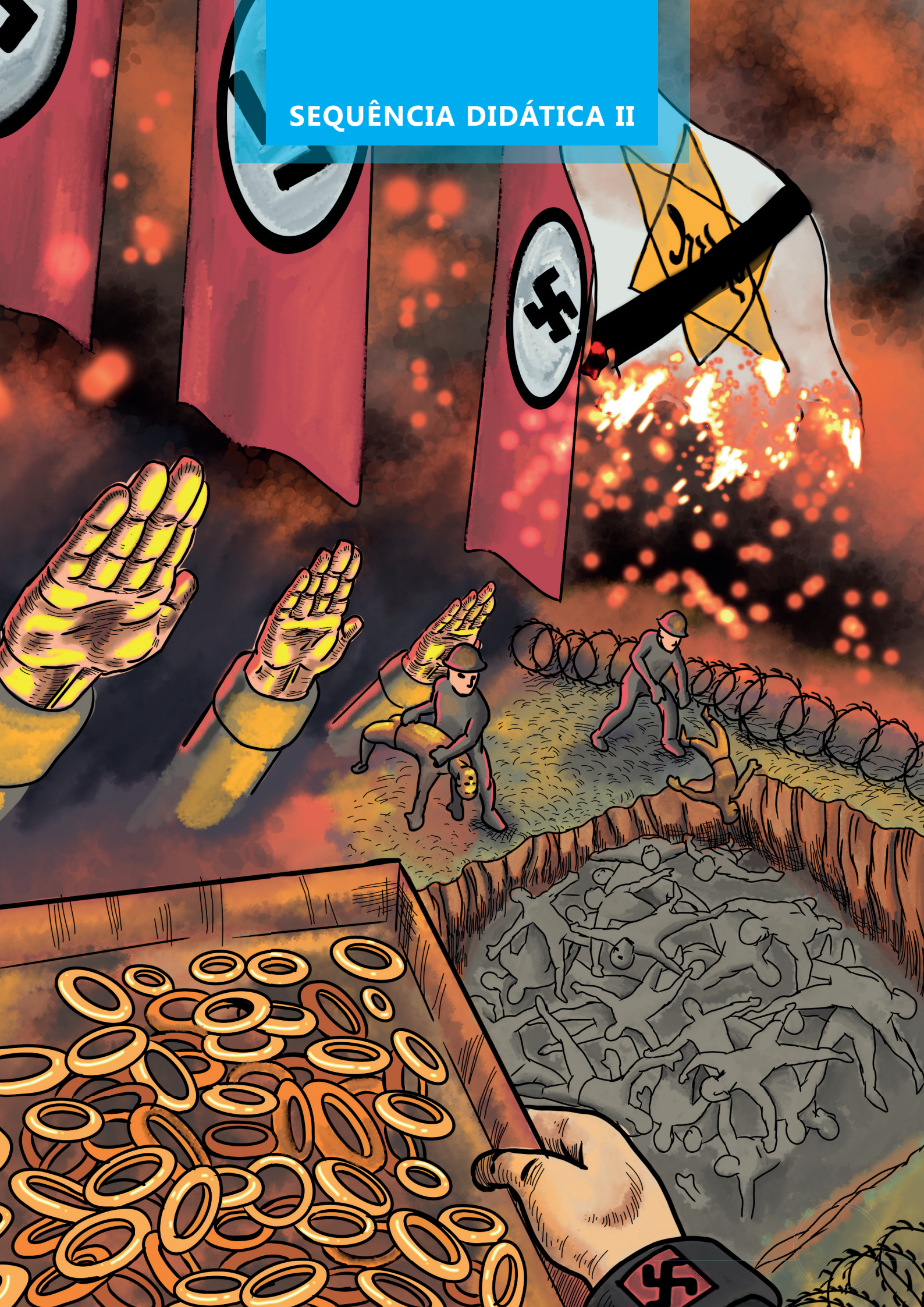
A presente proposta de sequência didática é perfeitamente aplicável para turmas de faixas etárias diferentes, como, por exemplo, para alunos do oitavo ano do ensino fundamental, desde que sejam realizadas algumas adequações no nível de complexidade das atividades propostas.

Para o Ensino Fundamental II, faz-se necessária a realização de adaptações quanto à linguagem e às fontes. Com esse público, é preciso observar cuidadosamente a complexidade dos textos trabalhados, uma vez que se subentende que, por estar em uma faixa etária menor, exige-se assim uma linguagem mais acessível.

Seria interessante que, juntamente ao poema, viesse um glossário com o significado dos termos desconhecidos, por se tratar de um texto do século XIX e ter sido escrito no português brasileiro da época.

No que se refere à produção textual a ser realizada pelos alunos, essa poderia ser alterada, substituindo o texto dissertativo-argumentativo por um gênero narrativo, onde o aluno seria estimulado a criar uma narrativa que se relacione com a temática estudada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA II



PROPAGANDA ANTISSEMITA E HOLOCAUSTO: A DISSEMINAÇÃO DA INTOLERÂNCIA

OBJETIVO:

Ao final desta sequência didática, espera-se que os alunos exercitem atitudes de tolerância em relação às diferenças e de repúdio a toda e qualquer forma de preconceito étnico e racial.

DESTINATÁRIO:

Alunos do terceiro ano do Ensino Médio que compõem a faixa etária dos 16 aos 18 anos.

QUANTIDADE DE AULAS ESTIMADAS:

06 Horas/aulas

HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Analisar a propaganda nazista;
- Perceber a importância da convivência entre povos e grupos étnicos diferentes para a construção da paz.
- Posicionar-se criticamente frente ao preconceito racial e étnico característico do estado nazista;
- Relacionar o Holocausto à disseminação de teorias de superioridade racial implementadas pelas propagandas nazistas.

VALORES PRIORIZADOS:

- Tolerância⁹
- Respeito à diversidade étnica¹⁰
- Solidariedade humana¹¹

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR.

Esta sequência didática visa o trabalho com os conteúdos substantivos *Nazismo; Holocausto; Segunda Guerra Mundial*. Estas temáticas estão em consonância com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe¹², publicado em 2013, contemplando assim as habilidades H23¹³ e H24¹⁴ contidas na supracitada matriz.

9. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, apresentou, no seu Artigo 3º, que o ensino deve ser ministrado pautado nos princípios de “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

10. Por sua vez, o próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem, entre suas diretrizes, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]”. (BRASIL, 2014b)

11. A LDB, por sua vez, no seu Artigo 2º, estabelece, como princípio da educação nacional, o ideal de solidariedade humana, como sendo preponderante na formação cidadã do indivíduo. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 96). Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

12. SERGIPE, Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe.** Disponível em https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf Acesso em 21 Jun. 2019.

13. H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

14. H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

RECURSOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS:

- *Notebooks* ou computadores com conexão à internet;
- Livros didáticos;
- *Smartphones* ou *tablets* conexão à internet *Wi-Fi*;
- Data Show;
- Enciclopédias digitais.
- Aplicativo *Google Sala de Aula* instalado nos *smartphones* ou *tablets*;
- Documentário Sobreviventes do Holocausto¹⁵, que traz uma série de reportagens produzidas pelo Jornal da Record.
- Acervo digital da Biblioteca Nacional¹⁶

15. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bLsHKorEXH8>> Acesso em: 21 Jun. 2019.

16. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervodigital>. Acesso em: 21 Jun. 2019.

DESCRIÇÃO DA FONTE PRINCIPAL

Imagem 01- Uma das principais produções dessa época é o documentário “O Eterno Judeu” (Der ewige Jude), de 1940, que apresentava o povo judeu como um inimigo a ser vencido¹⁷.

Imagem 02 - O pôster que culpa os judeus pela guerra, por exemplo, é de 1932, quando os nazistas estavam em ascensão e eram o segundo maior partido no parlamento alemão.¹⁸

Imagem 03- Os nazistas promoviam exposições públicas para difundir sua ideologia racial. O cartaz exibido é intitulado “A Biologia do Crescimento”, e sua legenda diz: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica”¹⁹.

Imagem 04 – Cartaz de propaganda nazista adverte aos alemães sobre os perigos dos “subumanos” do leste europeu. Alemanha, data incerta.

Imagem 05 - Neste cartaz, é exibido um judeu estereotipado, com traços maléficos, conspirando por trás dos bastidores para controlar as forças aliadas, representadas pelas bandeiras inglesa, americana e soviética. A legenda diz: “Quem está por trás das forças inimigas: O Judeu”. Cartaz provavelmente divulgado no ano de 1942.

Imagem 06 – Cartaz datado de setembro de 1930 - Eleições do Parlamento, resume a ideologia nazista em uma imagem: A espada nazista cravada sobre a estrela de Davi na cabeça da cobra. Algumas das palavras em vermelho como sangue jorrando do réptil são: usura, Versailles (tribunal que julgou e condenou a Alemanha após a WW I), Inflação, Bolchevismo, Barmat, Kutisker, Sklarek (últimos três judeus envolvidos em grande escândalo financeiro), prostituição, terror, etc.

17. <https://www.ufrgs.br/vies/vies/o-judeu-eterno-hitler-vai-ao-cinema/>

18. <http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/03/o-poder-da-propaganda-nazista.html>

19. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology>

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

As atividades dessa sequência didática estão estruturadas numa perspectiva de sala de aula invertida, e foram organizadas em cinco momentos distintos.

No 1º momento, os alunos realizam, por meio do *Google Sala de Aula*, a análise de imagens contendo propagandas de caráter antissemita, utilizadas na Alemanha Nazista. Essas mesmas imagens serão analisadas no 2º momento, agora em sala de aula com a mediação do professor.

O 3º momento tratará do Holocausto, onde o tema será estudado pelos alunos, através de documentário e *links* para enciclopédias digitais, disponibilizados através do *Google Sala de Aula*.

O 4º momento, a discussão acerca do holocausto, se dará na sala de aula e será proposta a realização de uma roda de conversa, trabalho este que será apresentado no quinto e derradeiro momento dessa atividade.

1º momento: Para a realização dessa atividade, entende-se que o professor já tenha realizado anteriormente a introdução do conteúdo substantivo Nazismo e a suas respectivas características. Diante deste cenário, o professor deverá criar uma tarefa no *Google Sala de Aula*, na qual serão disponibilizadas imagens com propagandas nazistas de caráter antissemita, utilizadas na Alemanha Nazista. Os alunos devem ser convidados a elaborar hipóteses iniciais sobre o papel dessas imagens na propaganda antissemita promovida pelos nazistas.

Para orientar na construção das hipóteses por parte dos alunos, será anexado, juntamente com as imagens no *Google Sala de Aula*, um questionário para ser respondido por eles.

2º momento: Em sala de aula, o professor entrega duas imagens por trio e solicita que os alunos respondam os seguintes questionamentos: O que é? Quando? Onde? Por que fizeram? Como aconteceu? Depois eles produzem uma narrativa a respeito das imagens analisadas, onde as três primeiras respostas servirão como base para a construção da introdução da narrativa, enquanto que as outras duas estruturarão o

desenvolvimento do texto, para elaborar a conclusão, será necessário que eles façam uma retomada do conteúdo.

3º momento: O professor projeta imagens com propagandas nazistas de caráter antisemita, utilizadas na Alemanha Nazista, ao tempo que promove uma discussão com os alunos a respeito de tais imagens, onde inicialmente ouvindo os depoimentos dos alunos com as impressões que os mesmos tiveram ao analisar as imagens, e, posteriormente, projetando as informações acerca de cada uma (título da propaganda, tempo e espaço em que foi publicada, objetivos da mesma), para que, desse modo, os alunos possam ser confrontados com a sua visão inicial, em relação às peças publicitárias nazistas, com as informações apresentadas pelo professor.

As questões respondidas pelos alunos e postadas no *Google Sala de Aula* serão novamente colocadas para eles, para que os mesmos, diante das informações fornecidas pelo professor, e a partir das discussões em sala; possam reformular ou manter as respostas que deram anteriormente.

4º momento: Em casa, os alunos deverão assistir ao documentário “Sobreviventes do Holocausto” - que traz uma série de reportagens produzidas pelo Jornal da Record.

O link para este vídeo, disponível no *You Tube*, será colocado no *Google Sala de Aula*, juntamente com um questionário para análise do mesmo, que deverá ser respondido pelos alunos e postado no espaço destinado para esta tarefa no ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, os alunos deverão ser estimulados a pesquisar a respeito do Holocausto, buscando compreender o seu conceito e os aspectos históricos que marcaram esse acontecimento. Nesse sentido, o professor irá dispor, por meio do *Google Sala de Aula*, alguns *links* para *sites* e enciclopédias virtuais, que abordam essa temática e que podem ser consultados pelos alunos para a melhor compreensão do conteúdo substantivo.

5º momento: Objetivando aprofundar os conhecimentos aplicados em sala de aula sobre o Holocausto, será proposto uma roda de conversa para trabalhar a capacidade de argumentação dos alunos, o professor irá destinar os últimos momentos desta sequência didática para uma discussão a respeito do tema “Holocausto”, permitindo assim que os alunos apresentem as suas impressões sobre o tema, a partir do documentário e das pesquisas que realizaram.

PROVÁVEIS RESULTADOS

Espera-se que, ao se deparar com as propagandas antissemitas utilizadas pelos nazistas, os alunos consigam, ao analisá-los, identificar o discurso de caráter preconceituoso e racista que era reproduzido por essas peças publicitárias.

Ao estudar o Holocausto e os horrores que marcam esse genocídio, é esperada uma tomada de posição dos alunos, no sentido de se indignarem com as atrocidades cometidas contra povos e grupos étnicos distintos, sob uma justificativa racista e discriminatória.

Em relação a roda de conversa, é esperado um envolvimento dos alunos com essa dinâmica, tornando-a um espaço múltiplo de saberes e possibilidades, discutindo vários aspectos do tema Holocausto, auxiliando no processo de construção e desconstrução de conceitos, bem como na tomada de posição perante situações de injustiça e preconceito racial.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Para a avaliação desta atividade, deve-se levar em consideração o desempenho dos alunos durante todo o desenrolar das atividades, observando as hipóteses levantadas por eles a respeito das imagens analisadas no questionário proposto. Serão utilizados como critérios de avaliação: Participação na análise das imagens e do documentário em sala de aula, na pesquisa e nas discussões durante a roda de conversa, bem como o texto produzido pelos alunos.

ADAPTAÇÃO PARA OUTROS DESTINATÁRIOS

A presente proposta de sequência didática é perfeitamente aplicável para turmas de faixas etárias diferentes, como, por exemplo, para alunos do nono ano do ensino fundamental, desde que sejam realizadas algumas adequações no nível de complexidade das atividades propostas.

No Ensino Fundamental II, o professor pode, em vez de trabalhar com a análise de propagandas, utilizar charges sobre o tema, uma vez que tem uma linguagem mais lúdica e mais acessível, contudo, também permite que os alunos sejam capazes de fazer uma leitura crítica dos fatos tratados nas charges.

A roda de conversa é perfeitamente aplicável no ensino fundamental, sendo necessário que o professor adéque a proposta para o ensino fundamental, levando em consideração que a capacidade de argumentação e formulação de hipóteses está em um estágio inferior, em relação aos alunos do último ano do ensino médio.

APÊNDICE

FONTES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA A TINTA DA MESMA COR

Observação: Ambos os textos a seguir são transcrições na íntegra das respectivas obras referenciadas ao final de cada um.

Fonte 01: Poesia Quem Sou Eu?

Autor: Luiz Gama

Quem sou eu? que importa quem?
Sou um trovador proscrito,
Que trago na fronte escrita
Esta palavra – “Ninguém!” –
Augusto Emílio Zaluar – “Dores e Flores”

Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;
Não me envolvo em torvelinho,
Vivo só no meu cantinho:
Da grandeza sempre longe
Como vive o pobre monge.
Tenho mui poucos amigos,
Porém bons, que são antigos,
Fujo sempre à hipocrisia,
À sandice, à fidalguia;
Das manadas de Barões?
Anjo Bento, antes trovões.
Faço versos, não sou vate,
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:
Eis aqui o Getulino
Que no plectro anda mofino.
Sei que é louco e que é pateta
Quem se mete a ser poeta;
Que no século das luzes,
Os birbantes mais lapuzes,
Compram negros e comendas,
Têm brasões, não – das Calendas,
E, com tretas e com furtos
Vão subindo a passos curtos;

Fazem grossa pepineira,
Só pela arte do Vieira,
E com jeito e proteções,
Galgam altas posições!
Mas eu sempre vigiando
Nessa súcia vou malhando
De tratante, bem ou mal,
Com semblante festival.
Dou de rijo no pedante
De pílulas fabricante,
Que blasona arte divina,
Com sulfatos de quinina,
Trabuzanas, xaropadas,
E mil outras patacoadas,
Que, sem pinga de rubor,
Diz a todos, que é DOUTOR!
Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça,
– Faz a todos injustiça –
Com rigor deprime o pobre
Presta abrigo ao rico, ao nobre,
E só acha horrendo crime
No mendigo, que deprime.
– Neste dou com dupla força.
Té que a manha perca ou torça.

Fujo às léguas do lojista,
Do beato e do sacrista –
Crocodilos disfarçados,
Que se fazem muito honrados
Mas que, tendo ocasião,
São mais feros que o Leão.
Fujo ao cego lisonjeiro,
Que, qual ramo de salgueiro,
Maleável, sem firmeza,
Vive à lei da natureza;
Que, conforme sopra o vento,
Dá mil voltas num momento.
O que sou, e como penso,
Aqui vai com todo o senso,
Posto que já veja irados
Muitos lorpas enfunados,
Vomitando maldições,
Contra as minhas reflexões.
Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;
E que os homens poderosos
Desta arenga receosos
Hão de chamar-me tarelo,
Bode, negro, Mongibelo;
Porém eu que não me abalo,
Vou tangendo o meu badalo
Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.
Se negro sou, ou sou bode
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta...
Há cinzentos, há rajados,
Baíos, pampas e malhados,
Bodes negros, bodes brancos,
E, sejamos todos francos,
Uns plebeus, e outros nobres,
Bodes ricos, bodes pobres,

Bodes sábios, importantes,
E também alguns tratantes...
Aqui, nesta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres Condes e Duquesas,
Ricas Damas e Marquesas
Deputados, senadores,
Gentis-homens, veadores;
Belas Damas emproadas,
De nobreza empantufadas;
Repimpados principotes,
Orgulhosos fidalgotes,
Frades, Bispos, Cardeais,
Fanfarrões imperiais,
Gentes pobres, nobres gentes
Em todos há meus parentes.
Entre a brava militança –
Fulge e brilha alta bodança;
Guardas, Cabos, Furriéis,
Brigadeiros, Coronéis,
Destemidos Marechais,
Rutilantes Generais,
Capitães-de-mar-e-guerra,
– Tudo marra, tudo berra –
Na suprema eternidade,
Onde habita a Divindade,
Bodes há santificados,
Que por nós são adorados.
Entre o coro dos Anjinhos
Também há muitos bodinhos. –
O amante de Siringa
Tinha pêlo e má catinga;
O deus Mendes, pelas costas,
Na cabeça tinha pontas;
Jove quando foi menino,
Chupitou leite caprino;
E, segundo o antigo mito,
Também Fauno foi cabrito.

Publicado no livro Primeiras trovas burlescas de Getulino (1861). In: GAMA, Luiz. Trovas burlescas e escritos em prosa. Org. Fernando Góes. São Paulo: Cultura, 1944. p.97-100.

Fonte 02: Música Lavagem Cerebral

Composição: Gabriel O Pensador

Racismo, preconceito e discriminação em geral
É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal que justificativa você me dá para um povo
que precisa de união
Mas demonstra claramente
Infelizmente
Preconceitos mil
De naturezas diferentes
Mostrando que essa gente
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente
Esse povo já teria agido de forma mais consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada no peito
A “elite” que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação servil
E o povão vai como um bundão na onda do
racismo e da discriminação
Não tem a união e não vê a solução da questão
Que por incrível que pareça está em nossas mãos
Só precisamos de uma reformulação geral
Uma espécie de lavagem cerebral

Não seja um imbecil
Não seja um Paulo Francis
Não se importe com a origem ou a cor do seu
semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você
não?

O quê que importa se ele é preto e você é branco?
Aliás branco no Brasil é difícil, porque no Brasil
somos todos mestiços
Se você discorda então olhe pra trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura então por que o
preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou...
Nasceram os brasileiros cada um com a sua cor
Uns com a pele clara outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final
Faça uma lavagem cerebral

Negro e nordestino constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido como
peão
No Brasil o mesmo negro que constrói o seu
apartamento
Ou que lava o chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda nojento
Que ainda recebe o salário
E o pão de cada dia graças ao negro
Ao nordestino e a todos nós
Pagamos homens que pensam que ser humilhado
não dói

O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria
Um sujeito com a cara do PC Farias
Não, você não faria isso não...
Você aprendeu que o preto é ladrão
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
Porque se ele passa fome
Sabe como é:
Ele rouba e mata um homem
Seja você ou seja o Pelé
Você e o Pelé morreriam igual
Então que morra o preconceito e viva a união
racial
Quero ver essa música você aprender e fazer
A lavagem cerebral

O racismo é burrice mas o mais burro não é o
racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo
babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça
fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe
ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem o retrato da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando

É nada mais nada menos do que a estupidez se
propagando
Qualquer tipo de racismo não se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral
Pra acabar com esse lixo que é uma herança
cultural
Todo mundo é racista mas não sabe a razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice

E se você é mais um burro
Não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.



Fonte 03: Imagem intervenção artística realizada na Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, para protestar contra o preconceito racial no esporte.

Fonte: MARCELO FONSECA / ESTADÃO CONTEÚDO

INDICAÇÃO DE LEITURAS, SITES, VÍDEOS

Musica Lavagem Cerebral. Gabriel o Pensador.

Disponível em <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66182/>

Acesso em 30 Mar. 2019.

Imagem Protesto contra o racismo.

Disponível em https://www.huffpostbrasil.com/2014/03/26/copacabana-amanhece-com-protesto-contra-o-racismo-no-futebol_a_21667542/#gallery/5c33c832e4b0bbc3e2dde957/1. Acesso em 30 Mar. 2019.

Biografia de Luiz Gama.

Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizgama>

Acesso em 30 Mar. 2019.

Biografia de Luiz Gama.

Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/26/artigo-or-a-historia-por-tras-de-luiz-gama/>

Acesso em 30 Mar. 2019.

Texto: Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição da escravidão.

Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4729/1/Comunicado_n4_Desigualdade.pdf

Acesso em 30 Mar. 2019.

Vídeo: Ecos da Escravidão - Caminhos da Reportagem.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>

Acesso em 30 Mar. 2019.

Vídeo: Tempo e História - Luís Gama.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oWMIsr2Tckk>

Acesso em 30 Mar. 2019.

FONTES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPAGANDA ANTISSEMITA E HOLOCAUSTO: A DISSEMINAÇÃO DA INTOLERÂNCIA

Observação: Ambos os textos a seguir são transcrições na íntegra das respectivas obras referenciadas ao final de cada um.

FONTE 01

Cartaz do filme de propaganda nazista “Der Ewiger Jude” (O Eterno Judeu), 1940



IMAGEM 01 Cartaz do filme O Eterno Judeu.

Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/13.156/5359>.

Acesso em 10 jul. 2019

FONTE 02

“Ele é o culpado pela guerra” (1932): O poster que culpa os judeus pela guerra, é de 1932, quando os nazistas estavam em ascensão e eram o segundo maior partido no parlamento alemão.



IMAGEM 02 O poster informa: “Ele é o culpado pela guerra” (1932).

Disponível em <http://museujudaicorj.blogspot.com/2009/03/> Acesso em 10 jul. 2019

FONTE 03

Cartaz nazista: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica” (1933).

Os nazistas promoviam exposições públicas para difundir sua ideologia racial. O cartaz exibido é intitulado “A Biologia do Crescimento”, e sua legenda diz: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica”.



IMAGEM 03: Cartaz nazista: “Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica”

Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism>.

Acesso em 10 jul. 2019.

FONTE 04

Cartaz de propaganda nazista adverte os alemães sobre os perigos dos “subumanos” do leste europeu. Alemanha (data incerta).



IMAGEM 04: Cartaz de propaganda nazista adverte os alemães sobre os perigos dos “subumanos” do leste europeu. Alemanha, data incerta.

Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism>
Acesso em 10 jul. 2019.

FONTE 05

Cartaz nazista mostrando os judeus como monstros conspiradores.

Com frequência, a propaganda nazista retratava os judeus como envolvidos em conspirações para provocar guerras. Neste cartaz, é exibido um judeu estereotipado, com traços maléficos, conspirando por trás dos bastidores para controlar as forças Aliadas, representadas pelas bandeiras inglesa, americana e soviética. A legenda diz: "[Quem está] Por trás das forças inimigas: O Judeu". Cartaz provavelmente divulgado no ano de 1942.



IMAGEM 05. Cartaz nazista mostrando os judeus como monstros conspiradores
Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-racism>
Acesso em 10 jul. 2019.

FONTE 06

Cartaz datado de setembro de 1930 - Eleições do Parlamento, resume a ideologia nazista em uma imagem: A espada nazista cravada sobre a estrela de Davi na cabeça da cobra. Algumas das palavras em vermelho como sangue jorrando do réptil são: usura, Versailles (tribunal que julgou e condenou a Alemanha após a WW I), Inflação, Bolchevismo, Barmat, Kutisker, Sklarek (últimos três judeus envolvidos em grande escândalo financeiro), prostituição, terror, etc.

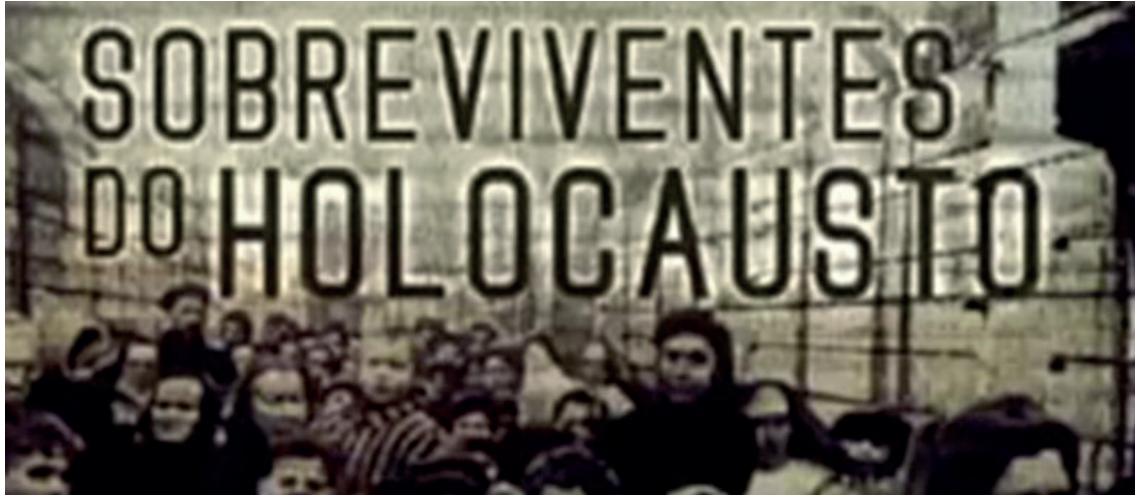


Disponível em <http://www.woww.com.br/2008/04/propaganda-alem-nazista-pr-segunda.html>.

Acesso em 07.01.2020

FONTE 07

Documentário Sobreviventes do Holocausto, que traz uma série de reportagens produzidas pelo Jornal da Record.



FONTE: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bLsHKorEXH8>

Acesso em: 21 Jun. 2019.

SINOPSE

Com a libertação dos judeus, do maior campo de concentração nazista - Auschwitz, no dia 27 de janeiro de 1945, onde pelo mais de um milhão de pessoas foram exterminadas, o mundo descobria as atrocidades cometidas nos campos de concentração nazistas. 70 anos depois, os repórteres do Jornal da Record visitam os locais onde funcionavam a máquina de matar de Hitler, e ouvem depoimentos de quem sobreviveu ao massacre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário no qual a educação formal é tão questionada por não conseguir atingir aquilo que a sociedade espera dela, a escola precisa buscar estratégias que visem promover o interesse dos alunos por aprender, estimulando-os a desenvolverem a sua criticidade e a assumirem o protagonismo no processo de aprendizagem.

Para que tais mudanças ocorram se faz necessário pensar em um ensino que procure fomentar a construção do conhecimento aliando o ensino e a pesquisa, possibilitando aos indivíduos uma formação que contemple aquilo que o mundo contemporâneo exige dele, com um ensino que privilegie o contato frequente com as novas tecnologias, sem desconsiderar a permanente reflexão indispensável a um processo educacional exitoso.

Nesse sentido, a proposta pedagógica apresentada neste manual didático se propõe a ser uma tentativa de construir uma prática pedagógica na disciplina de História que vá além do ensino convencional e busque agregar novas possibilidades metodológicas, sem a pretensão de ser a solução para todos os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem cotidianamente pelos professores que lecionam essa disciplina. Contudo, as sequências didáticas aqui apresentadas objetivaram a construção de uma alternativa na qual o ensino de História pudesse incorporar as TDICs numa perspectiva de metodologia ativa, ou seja, conferindo protagonismo ao aluno e descentralizando o processo de ensino ao ressignificar a maneira como a aula é conduzida.

Nesse contexto, as sequências didáticas funcionam como um importante instrumento de apoio ao professor, uma vez que disponibiliza diferentes possibilidades de se trabalhar variados temas. Além disso, o manual didático fornece um repertório de atividades que visam desenvolver habilidades necessárias na busca de significados para os dilemas que permeiam a contemporaneidade e a própria vida dos alunos. Deste modo, as sequências didáticas servem como referência pedagógica e oportuniza ao professor que vier a fazer uso das mesmas, adequá-las de acordo com a realidade da sua sala de aula.

REFERÊNCIAS DO MANUAL DIDÁTICO

- AZEVEDO, Gislaíne. **História: passado e presente**. 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2016.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, Jonathan.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio 2/**. – 4. Ed.- São Paulo: Moderna, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos MOTA, Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio 3/**– 4. Ed.- São Paulo: Moderna, 2016.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL– Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM 2019**. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 06 Maio 2019.
- GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas de Getulino**. 3º edição. São Paulo: Bentley Junior, 1904. Disponível em: <www.ieb.usp.br/online/index.asp>. Acesso em: 24 de junho de 2019.
- MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- SERGIPE. **Referencial Curricular Rede Estadual do Ensino de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação (SEED), 2011. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final_final.pdf> Acesso em: 28 Maio 2019.
- VAINFAS, Ronaldo. **História 2: ensino médio/ Ronaldo Vainfas [et. Al.]. ed.** – São Paulo: Saraiva, 2016.
- VAINFAS, Ronaldo. **História 3: ensino médio. ed.** – São Paulo: Saraiva, 2016.
- ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa – Como Ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.